

UD SZ

Uj
Pedagógiai
Szemle

2020 / 9–10.

PÁLYAKONSTRUKCIÓ – PÁLYAALKALMASSÁG KONSTRUKTIVIZMUS AZ OLIMPIAI NEVELÉSBEN

A nyelvtanulás innovatív módszertana a rendészeti képzésben

Mi a természettudományos műveltség?

A klímaválság a német gyermek- és ifjúsági irodalomban

Fények és árnyak – terepi ismeretterjesztés

Freire – „Az elnyomottak pedagógiája”

Szemle, Napló

EGY ISKOLA A KARANTÉNIDŐSZAKBAN



ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM

A képekről (Veszprémi Attila)

Lapszámunk képein ezúttal lovak, kutyák és fiatal emberek láthatók. A fotók főképp lovasórák, lovastáborok, lovastúrák során készültek, és rajtuk egy facilitáló pedagógiai környezet körvonalazódik – de e pillanatban nem ez utóbbi volna a lényeg. Sokkal inkább az állatok és emberek kapcsolata. Most nem az egyedeké és a személyeké – és persze máskor dehogynem az –, hanem a látszólag más- és másféle élőlényeké, akik szerepeik mögött *végül is* egyek. Élő voltuk annál nyilvánvalóbb, minél kevésbé különbözödnék el egymástól. Persze vannak társadalmi, hatalmi és szerepkapcsolataik is, és körülveszi, adja-veszi őket sokféle narratíva, magyarázat, elvárás és faggatás. Az ember talán ezért nem éli meg minden alkalommal csodának – sőt, inkább sokszor észre sem veszi egyáltalán – az egység különben hétköznapi tapasztalatát. A képek a maguk szerény módján azonban emlékeztetnek arra. Szerepeket is látunk rajtuk, de mindvégig sugallják, pedzegetik, kerülgetik a sejtést, hogy az élőlények valódi közege, ahol tényleg mindenki *él*, minden bizonyonnyal túl van véleményeken, ambíciókon, akaraton, személyiségen, tananyagon, életpályán, iskolán, rasszon, fajon és még ki tudja, mi mindenben.

Mindezt épp egy pedagógiai folyóiratban írom, amely maga is ilyesféle „innyi” narratívák és diskurzusok gondozója. De itt sem kívánom – sőt nem szeretném hagyni sem – elfelejteni, hogy élőlények vagyunk; szétszedhetetlen, kielemezhetetlen, megismerhetetlen, kiértékelhetetlen létezők, akik nem azért élnek, *hogy* kapcsolatban legyenek, hanem azért, *mert* abban vannak. Ha nincsenek kapcsolatban, nem élnek többé. Minden narratíva és minden diskurzus hiába, ha nem tudjuk, hogy hiába. Eleve megvan minden.

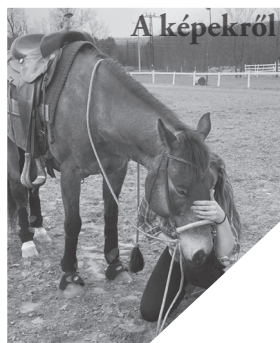


A fotók gyűjtését korábbi tanulmányszerzőinknek, **Kresák Rékának** és **Pelyva Imre Zoltánnak** köszönjük szépen (három évvel ezelőtti írásukat lásd az ÚPSz, 2018/1-2. számában)! A fotók készítői: **Ádám Judit** (116. o.), **Domaházi Kamilla** (129. o., jobbra), **Fekete Benő** (63., 115., 123. és 134. o.), **Madácsi Krisztina** (címlap; B2, 129. o., balra), **Pelyva Imre Zoltán** (143. o.). A fotósok neve nem ismert a következő képeknél: 33., 52., 101., 114., 116. és 138. o.

**ÚJ
SZ** **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

70. évfolyam
2020 / **9–10.**

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **VESZPRÉMI ATTILA:** „Mintha áthoztak volna valamit” – Beszélgetés Dátán Attilával a 2019/2020. tanév karanténidőszakának tanulságairól

TANULMÁNYOK

- 13 **BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – SUHAJDA CSILLA
JUDIT – KENDERFI MIKLÓS – TAJTINÉ LESÓ
GYÖRGYI – JUHÁSZ ÁGNES:** Pályakonstrukció és
pályaalkalmasság – Egyazon életpálya két olvasata

- 34 **TÓTHNÉ VOJTKÓ VERONIKA:** A konstruktivista tanulásemélet megjelenése az olimpiai nevelés elméletében és a nemzetközi olimpiai nevelési programokban

MŰHELY

- 53 **BARNUCZ NÓRA – URICSKA ERNA:** Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában – Előtanulmány egy vizsgálathoz

KÖZELÍTÉSEK

- 64 **CSORBA F. LÁSZLÓ:** Mi a természettudományos műveltség? – Ütközőpontok és megoldáskeresés a természettudományok tanításában
- 81 **BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA:** A klímaválság az újabb német gyermek- és ifjúsági irodalomban

ISKOLA-VILÁG

- 102 **SÜTŐ LÁSZLÓ – HOMOKI ERIKA – NAGY ROLAND:** Fények és árnyak – Fényszennyezéssel és érzékszervekkel kapcsolatos terepi ismeretterjesztés tervezete egy esti túrán

SZEMLE

- 117 Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája (**Gloviczki Zoltán**)
- 124 Varga Júlia (szerk.): A közoktatás indikátorrendszere 2019 (**Imre Anna**)
- 130 Trencsényi László: Irodalmi, történelmi játékok. Irodalmi-drámai, történelmi, pedagógiai játékok gyűjteménye (**Veszprémi Attila**)
-
- 135 Raffael Mónika (szerk.): Roma nők egymás közt (**Forray R. Katalin**)

137

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 139 **SZABÓ JÁNOS:** „Legyek újra a pusztán Veled”
-
- 144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Madácsi Krisztina fényképe látható

- B4** Részlet Paulo Freire *Pedagogy of the Oppressed* c. könyvéből
-

UJ

Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |
PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VEZSPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: http://upszonline.hu
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE Líceum Kiadó gondozásában
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Kiadóvezető: Dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BARNUCZ NÓRA

tanársegéd | NKE Rendészettudományi Kar |
Idegennyelvi és Szaknyelv Lektorátus

BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA

német és történelem szakos tanár | PhD – ELTE BTK
Germanisztikai Doktori Iskola (irodalomtudomány) |
adjunktus | EKE Német Nyelv és Irodalom Tanszék

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

egyetemi docens | WJLF | alelnök | MPT | elnök |
MPT Pályaorientációs Szakosztály

CSORBA F. LÁSZLÓ

biológia-kémia szakos tanár | Piarista Gimnázium
és Kollégium | Vác | tanácsos | OH | Tantervfejlesztési
Osztály

DR. FORRAY R. KATALIN

professor emerita | PTE BTK | Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

GLOVICZKI ZOLTÁN

rektor | Apor Vilmos Katolikus Főiskola

HOMOKI ERIKA

általános iskolai református hitoktató | tanító | tájvédő
és területfejlesztő szakgeográfus | földrajz- és
biológiatanár | PhD – földtudományok
(oktatásmódszertan) | adjunktus | EKE Földrajz és
Környezettudományi Intézet (2017-2020) | adjunktus
| tanítóképzésért felelős intézetigazgató helyettes |
EKE Tanító- és Óvóképző Intézet

IMRE ANNA

oktatókutató

JUHÁSZ ÁGNES

pályainformációs tanácsadó | Taninfo Kft. | titkár |
MPT Pályaorientációs Szakosztály

KENDERFI MIKLÓS

egyetemi docens | SZIE | intézetigazgató |
SZIE GTK Humántudományi Intézet | alelnök |
MPT Pályaorientációs Szakosztály

NAGY ROLAND

földtudományi BSc (tanári specializáció) | hitoktató
hallgató | DRHE | hitoktató | Téglaí Egyházközség |
koordinátor | No megállj csak! Less Nándor
Emléktúra Geotóp Nap

SUHAJDA CSILLA JUDIT

egyetemi adjunktus | SZIE Humántudományi Intézet

SÜTŐ LÁSZLÓ

tájvédő és területfejlesztő szakgeográfus | földrajztanár
| PhD – földtudományok (antropogén tájformálás) |
docens | EKE Földrajz és Környezettudományi Intézet

SZABÓ JÁNOS

méhész | volt szervező igazgató és főiskolai tanár |
Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző
Főiskola

TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI

szakvizsgázott pályaválasztási tanácsadó pedagógus |
Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat |
munkaközösség-vezető | Pályaválasztási Tanácsadás
Regionális Munkaközösség | doktorandusz hallgató |
EKE

TÓTHNÉ VOJTKÓ VERONIKA

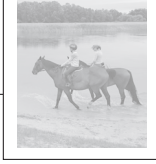
doktorandusz | EKE Neveléstudományi Doktori
Iskola | Eger

URICSKA ERNA

mesteroktató | NKE Rendészettudományi Kar |
Idegennyelvi és Szaknyelv Lektorátus

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



VESZPRÉMI ATTILA

„Mintha áthoztak volna valamit”

Beszélgetés Dátán Attilával¹ a 2019/2020. tanév karanténidőszakának tanulságairól

LÁTÓSZÖG

1.

2020. március 16-án, hétfőn a Covid-19 járvány miatt az iskolákat a kormányzat bizonytalan időre bezárta, és elrendelte a digitális (online) oktatást. Hogyan kezdett neki az iskolád a karanténidőszaknak?

A pénteki rendelkezés után hétfőn – nem a szabályoknak megfelelően, de – tartottunk egy értekezletet. (Ügyelve arra, hogy mindenki megfelelő távolságra üljön le a másiktól.) tehát csak a tantestület tagjai voltak ott, pontosabban a 60 év felettieknek nem volt kötelező bejönni. Az alapvetés ez volt: ne kapkodjunk el, kezdjük egy *közös digitális platform* kialakításával. A Krétában el lehet kezdeni az első hetet, ott azt is el tudjuk mondani a gyerekeknek, hogy mindez ideiglenes – és hogy várják meg, amíg feláll egy Google Classroom rendszer az iskolában.

A Classroomot a legtöbben nem ismerjük. A kiemelt feladat tehát az lett, hogy mindenki menjen fel, nézze meg, ismerkedjen vele. Addig is a Krétán keresztül adhattunk feladatokat, de a Classroomban még ne kezdjük a gyerekeket hívogatni, amíg nem indul be az iskolai rendszer maga.

Az igazgatónőnk és egy pedagógiai asszisztensünk rakta össze a rendszert – értenek hozzá. Egy hét alatt megalapozták. Akkor az iskola meghívott minket, mi pedig a gyerekeket a saját kurzusunkba. A rendszer aztán kiválóan működött végig. Jó volt, hogy nem kezdünk el kapkodni, sőt, kimondtuk, hogy lehet az a hét akár két hét is, ha azt látjuk majd, hogy annyira van szükség. A lényeg, hogy egy összehangolt rendszerben kezdjük a módszeres munkát.

Hogyan alakult ezen az első héten az iskola dinamikája? Te mit láttál, mit éltél át?

A Kréta finoman szólva nem a legtökéletesebb rendszer, de ezt a hetet ki lehetett vele húzni. A gyerekek rögtön elkezdték használni – sokan valószínűleg otthoni nyomásra is. Pedig ez érzésem szerint szükségtelen volt. Én nem is szerettem ezt a hatást – ezért próbáltam mindjárt az elején olyan feladatokat adni, ami időigényes, amibe kifejezetten belefér az, hogy „van rá egy heted”. Ebben a helyzetben muszáj bízni a gyerekek önálló tanulásában, illetve máskor is fontos volna, hogy lehessen belefeledkezni, átadni magam valaminek, ami egyben a tananyag is.

¹ Dátán Attila a Budapest XVI. Kerületi Móra Ferenc Általános Iskola felső tagozatért felelős intézményvezető-helyettese, vizuáliskultúra- és földrajztanára.

Miért gondolod, hogy a gyerekek egy részére szülői nyomás nehezedett?

Kiderült a levelezésből. A szülők ugyanis „tanügyekben” írogatni kezdtek nekem. A kezdeti időszakban erőteljesen jelezni is kellett feléjük, hogy én a gyerektől szeretném látni a munkát, nem pedig tőlük. Eleinte sokan úgy gondolták – és ez szerintem a média hatása volt –, hogy nekik most át kell venni a pedagógusok feladatát, és el kell kezdeni otthon tanítani. Miközben – legalábbis nálam – maga a feladatkiadás is mindig a gyerekeknek szólt, és pont úgy volt célozva, hogy magát a gyereket „irányítsa be a dzsungelbe”, ahol ő maga tud körülnézni, és azzal foglalkozni, hogy hogy amit ott talál, az belőle mit vált ki.

Ezek a szülők nem érezték úgy, hogy az önálló munka lehetősége jó a gyerekeknek?

Úgy látszik. Voltak, akik három hónapig nem hagyták abba, folyamatosan jelen voltak a gyerekek tanulási folyamataiban. Kivették a kezéből az irányítást. Megtörtént, hogy egy munkán nyilvánvalóan a szülő dolgozott, és nem a gyerek, mert előbbi „így látta biztosítottnak” az utóbbi eredményeit. Mondhatni: „így javított a gyerek”. Ráadásul közben ad-hoc kritikákat fogalmaztak meg, aminek semmi köze nem volt a realitáshoz... Egyszerűen békén kellett volna hogy hagyják a gyereket, hadd csinálja, ami a dolga, a saját tempójában.

Persze sok család volt, ahol ez a beavatkozó viselkedés idővel alábbhagyott. De szerintem nem azért, mert a szülők rájöttek, hogy kontraproduktív – hanem egyszerűen csak belefáradtak, hogy „helyet-

tünk dolgoznak, és még a családot is fenn kell tartani...”.

Visszatérhetünk az önálló tanuláshoz...

Én örültem neki, hogy erre most kifejezetten tér nyílik. Pont olyan folyamatokat indíthattam el, amik az órakeretebe nem fértek soha. Ha órán azt mondom egy osztálynak, hogy „Nézzétek meg otthon a *Nanuk, az eszkimó* c. filmet, és csináljátok ezt meg ezt...”, akkor ők otthon vagy megnézik, vagy nem, vagy megcsinálják a feladatokat hozzá, vagy nem. (És sok esetben megszületik majd a „nem volt rá időm” kifogása – ami amúgy jogos is lehet, később még visszatérnék rá.) Így viszont, hogy otthon voltak, minden más

belefáradtak, hogy „helyettünk dolgoznak, és még a családot is fenn kell tartani...”.

volt. Én pedig tudatosan szabadon hagytam őket, nem volt rögtön komoly követelmény, inkább előkészíteni szerettem volna a tanulnivalót. Azt szerettem volna, ha izlelgetik az új megközelítést, és inkább felfedezni tanulnak, nem tananyagot. Ebben az osztályban témaként a sarkvidékek jöttek épp – én pedig a *Nanuk, az eszkimóról* a gyerekektől a saját véleményüket kértem. Hogy mi az, amiben nekik a film újat mutat, mi az ami meglepte őket. Föltettem a kérdést: mit gondolsz, ez most is így működhet-e, így élnek-e – és élnél-e te ott?

Még a karanténidőszak előtt ki volt adva egy másik feladat is: magyar világutazókról kellett mindenkinek prezentációt készíteni, hogy azokat órán bemutassák. Sok nevet megajánlottam, azokra jelentkeztek a gyerekek. A jelentkezést pont végig tudtuk vinni az iskola bezárása előtt. Mindenki más és más nevet kapott feladatul, tehát volt reményünk a magyar utazók széles skáláját megismerni. A ppt-eket tudták küldözgetni a gyerekek – már

az első héten, a Krétában. Annyira belelendültek. Emiatt kicsit nehéz volt aztán átállítani őket a Classroomra; sokan nem akarták a dolgaikat oda is elküldeni, „ha már a Krétára elküldtem”.

A Classroomban egyébként egyénileg válaszoltunk mindenkinek – egymás munkáját tehát akkor nem látták. Technikailag ennél tovább sajnos nem jutottunk a három hónap alatt.

Többes számot említettél: „válaszoltunk”. A földrajzosok teamben dolgoztak?

Az első időszakban hárman osztoztunk a munkán, két tanárképzős egyetemi hallgató, akik nálam voltak „rövid” (két hónapos, szaktárgyi), illetve „hosszú” (két fél-éves, összefüggő egyéni) gyakorlaton – és én. Leválogattuk a feladatokat, a kidolgozni való „ackiókat”. Mindig mindent megbeszéltünk (telefonon, e-mailben), és a gyerekeknek való egyéni visszajelzések előtt megosztottuk egymással a tapasztalatainkat. Ennek volt egy hátulütője: így sokkal döcögösebb volt a menet – de végül is az a lényeg, hogy hitelesen jelezzünk vissza a gyerekeknek. Benne van a dologban az is, hogy az egyetemi hallgatók természetesen várták tőlem, hogy konzultáljunk. Jó volt-e, ahogy ők megoldották, jó lesz-e ez és ez a reakciójuk... Ha belegondolok, végső soron arra törekedtünk, hogy mindenki egyenrangú fél lehessen a folyamatban. Máskor is próbálok az iskolát így megközelíteni, amennyire lehetséges.

El kell mondanom, hogy a hosszú gyakorlaton lévő hallgatónk – Domokos Andrea a neve – nagyon sokat dolgozott, és nagyon jó hatással volt a gyerekekre. Nagy szerepe volt az elért eredményben, sokat

segített, sokat tanultam tőle, és ő maga is sok dolgot átmentett a bejárós időszakra is a távoktatásból.

Visszatérve az első időszakra: voltak fennakadások az eszközhasználatban?

A Classroom egyszerű, de számomra az derült ki, hogy a „digitális bennszülöttek” nem annyira ügyesek, mint hisszük; a telefonon néhány dologhoz nagyon értenek, de közben alapvető technikai banánhéjakon csúsznak el. Pl. nem tudják a Classroomban megszerkeszteni a beadandó képet-szöveget, hanem kézzel csinálják meg, lefotózzák, és a fotót küldik el. Ami sokszor életlen, figyelmetlenül beállított, gyöngé minőségű. A digitális szerkesztés sokkal jobb eredményt adott volna.

Abba azonban, hogy azt hogy kell, nem ásták bele magukat. Láttam azért olyan gyerekeket, akik kísérleteztek, keresték a lehetőségeket a Classroomban – de ők kevesen voltak. A többiek a megszokott, automatizálódott megosztási módot alkalmazták. Láthatóan nem volt érdekes számukra, hogy olvasható-e a munkafüzet-fotó. (Sokszor a fele nem is látszott.) Tehát a *metódus* a fotó volt, akár átvitte a tartalmat, akár nem. Ennek a tudatosságnak a hiánya figyelemreméltó.

A tanárok ebben tudtak valahogy segíteni? Bosszantó lehetett nem látni a beküldött munkákat.

A szervezett segítség nem fért bele az időbe, legfeljebb egyes helyzetekben a tanár egy másik csatornán – Facebookon, telefonon – elmondta a diáknak, hogy „menj bele, keresd meg ott azt, hogy...”. Leginkább a digitálisan elvesző gyerekeket érintette

a hosszú gyakorlaton lévő hallgatónk nagyon sokat dolgozott, és nagyon jó hatással volt a gyerekekre

a probléma, nekik elkezdünk egészen leegyszerűsített folyamatokat leírni, hogy „ide kattins, akkor ez lesz, utána csináld ezt” stb.

Ehhez tartozik egy figyelemreméltó jelenség, visszajelzésekből tudok róla: egy szülő felhívta a tanárt, és elmondta: „nem tudjuk, hogy ezt hogy kell”. De nem ez a pláne, hanem hogy ezek után akármilyen segítő választ kaptak, *ugyanúgy csinálták tovább, mint addig*. Csak annyit tudok ehhez hozzátenni: a digitális világ nagyon sok minőségi eszközt felkínál, és sok alkotói lehetőséget rejt – *viszont tévedés azt hinni, hogy ez mindenkit érdekel*. Sokszor még a lehetőség maga sem.

De ezek nem voltak végzetes problémák. Alapvetően egészen tanév végéig kitartott a lelkesedés. Inzenzíven tudtuk végigcsinálni azt a három hónapot. Általánossá vált a mindenkinek kötelező feladat helyett a kínálati listáról való válogatás. Mint mondtam, én azt tartom fontosnak, hogy aki tanul, elmélyülhessen egyes dolgokban. Ahhoz viszont az kell, hogy megtalálja: *neki ez mitől érdekes*. És ebben a különleges helyzetben *mindenkiről kiderült valami új e tekintetben*.

Erről szívesen hallanék többet.

Sokan, akik a „normális”, iskolába járó időszakban semmit sem csináltak, nem érdekelte őket semmi – a karanténidőszakban kifejezetten jól teljesítettek! Majd amikor szeptemberben visszatértünk a keretekbe szorított tanórai rendszerhez – a többségük visszaesett a régi állapotba. Ennek a jelenségnek egy különös vetülete, hogy szintén sokan vannak, akik a karanténban mintha a puszta békén hagyástól táltosodtak volna meg – és ezek azok, akik előtte az osztályközösségben nemigen találták a helyüket.

Én arra következtettem, hogy ők mindannyian a közösség, illetve mondjuk ki: a kortárs hatás miatt frusztrálódnak, és nem merik kimondani a saját gondolatukat, véleményüket – a tanárnak sem –, mert tartanak az osztálytársak reakciójától. A kialakult új helyzetben azonban elkezdtek őszintén kommunikálni – legalábbis velünk, a már említett Domokos Andreával és velem. És ez már látni engedte, hogy nagyon sok minden van egy-egy gyerekben, amit ő egyébként palástol vagy titkol. Amit nem enged megnyilvánulni.

Azt mondod, az iskolai kortárs közösség a lelkesedését nyomja el?

Igen. Akiknek ebben az önálló munkát igénylő Covid-időszakban jól ment, azok általában sokkal kevésbé sikeresek akkor, amikor iskolában, közösségben dolgozunk. Az iskolai értelemben vett, objektívebben megítélhető eredményekre is gondolok, és a lelkiállapotukra is.

Például van egy érdekes osztály, egy sajnálatosan polarizálódott társaság. A gyerekek egyik fele láthatóan azért nem nyilvánul meg, mert a többiek reakcióját – például a negatív be-

szólásokat – nehezen viseli. Sokan vannak ilyenek. Amikor viszont nem a többiek, nem a kortársak előtt kell megnyilvánulni, akkor nincs fennakadás.

Ez a kortárshatás-kritika nagyon kétarcú dolog. Tapasztaltad a mondottak ellenkezőjét is? Volt, hogy hiányzott a gyerekeknek a többiek jelenléte, véleménye? Volt, akit ennek hiánya tett kevésbé lelkesé?

Nem. Akárhogy gondolkodom most, nem látszott, hogy van ilyen. Olyan gyerek volt, aki azelőtt sem és ekkor sem mutatott akti-

tévedés azt hinni, hogy ez mindenkit érdekel

8-tól 2-ig tartó időszakból ők is jóval kevesebbet profitálnak. Másképp oszlik meg a figyelmük, a többi gyerek közelsége is más irányba visz.

A karanténbeli elszigetelődés nem jó dolog, mégis azért „működik” jobban a gyerek, mert végre több szempontból is *biztonságosabb közegben* dolgozik, mint addig, maga dönthet saját körülményeiről. (Persze most olyan családra gondolok, ahol nem a szülői elvárásoknak kell megfelelni.) Az énidő kell mindenkinek, így a gyerekeknek is. A mi rendszereinkben viszont mindenhol kötelezettségekkel találja szemben magát. A karantén alatt viszont – egy aránylag jól működő családban, persze – nem kötelezettségek voltak, hanem: *feladat*. És kiderül, hogy az lehet olyan is, amiben örömet leli. Akkor nagy eséllyel olyan visszajelzéseket kap a tanulási folyamatától magától is, amelyek megerősítik abban, hogy valamit jól csinál.

2.

A tanárok közt iskolai szinten kialakult valamilyen diskurzus tanulás- és tanításszervezésben a karanténidőszak alatt?

Először is, mint mindig, most is erősen meghatározta a tavaszi időszakot a továbbtanuláshoz kapcsolódó ügyintézés szükségége. Mi hárman, az igazgató és a két helyettes mindennap benn voltunk, a többi kollégával leginkább telefonon beszélünk. Nekem a „digitálisan elveszett” gyerekek felkutatása is feladatom volt. Tantárgyi szakmai ügyekben azonban nem volt elegendő kommunikáció; sok kollégával elég gyakran beszélünk, de volt, akivel egyáltalán nem.

Mert ők önműködőek voltak?

Mindenki önműködő volt. Inkább azt mondanám – és ezt egyáltalán nem minősítésnek szánom –, hogy különbözőképp kezeltük ezt az időszakot. Voltak, akik nem tudták elképzelni, hogyan válhatnak mód szereket saját tantárgyukat tekintve; adtak feladato-

kat, hogy a néhány szükséges osztályzat legyen meg év végéig – és aztán valahogy elment ezzel az idő. Voltak viszont, akik intenzíven keresték az új lehetőségeket, sokszor a szokotthoz képest dupla időben. Illetve többeknél már megszokott eszköz volt a Redmenta, a Kahoot és társai – ők főleg a nyelvtanárok, de persze nem csak ők.

Voltak olyan új jelenségek, amelyeket ebben az időszakban meg kellett beszélnie az egész tantestületnek?

Az online csoportmunkára nagy igény mutatkozott sokak részéről – az egyetemistáknál, ha lehet, még erősebben. A csoportmunka nálunk offline időkben gyakori, mondhatni megszokott dolog. De online – osztályszinten – megvalósítani nem sikerült. Ugyanis úgy tűnt, hogy a gyerekek egymás közti kommunikációja szinte megszűnt. Sokan elszigetelődtek. Ha megpróbáltuk azt csinálni, amit offline – „ti öten legyetek egy csoportban, és írjatok egymásnak” stb. –, a gyerekek itt nem vették fel a kapcsolatot. Az iskolában, órai helyzetben megtették volna.

Ezek szerint csak a mindenkori iskolai órahelyzet készíteti őket erre egy feladat kapcsán?

Talán igen. És persze az iskolai helyzet sem „működik” tökéletesen. A csoportmunka

egyik gyerekbetegsége, hogy a csoportban a szerepek elég hamar kialakulnak. Szinte mindig lesz olyan, aki a farvízen evezget, és úgy gondolja, hogy mások majd úgyis elvégzik a feladatot. Talán részben itt kell keresni az online csoportmunka kudarcának okát: ez az evezgetés ugyanis *online nem valószínűleg meg*, mert más a tere és ideje az együttműködésnek. Itt mindenkinek hozzá kell tenni valamit. De legalábbis részt kell venni a kommunikációban. Az iskolában a közös idejű jelenlétben el lehet lavírozni, mert úgy is halad a csoport. De online nagyon egyértelműen kiviláglik, hogy ki az, aki csinálja, ki az, aki nem. Ez ijesztő lehet.

Egyébként is tény, hogy online nagyon-nagyon felerősödik az önértékelés jelentősége. Az, aki a társaitól egyszer csak kap egy rossz visszajelzést, az lehet, hogy utána többet nem szólal meg – és az online csoportmunkánál ezzel szinte kizárja magát a csoportból.

Ez lényegében ugyanaz a mintázat, mint a közösségek nevezett oldalakon, ahol szinte folyamatos a bántalmazás. Nem a mértéke, csak a mintázat miatt hasonlítom a kettőt.

Hasonlítható, mert ez a veszély nagyon erősen jelen van a digitális oktatásnál. Nagyon is létező dolog.

online nagyon-nagyon felerősödik az önértékelés jelentősége

Visszatérve a tantestületi kommunikációra: beszélgettetek például erről a jelenségről?

Igen. Aránylag kevés kollégával, de sokat. És a fentieket erősítették meg ők is. De iskolai szinten nem volt fórum, ahol ezt vagy mást kibeszélhettünk, értékelhettük volna. Egyébként *mikor tettük volna?* Az admi-

nisztratív kötelezettségek annyira lekötik most is a pedagógusokat, hogy erre egyszerűen nincs idő.

Nemhogy az önreflexiónak, de a reflexiónak sem?

Így van, nincs erre lehetőség. Elveszi az időt az adminisztráció és a helyettesítések. Én ezt a három hónapot sok gyerek szempontjából nagyon előnyösnek tartom, erről már beszéltem. De az említett időhiány eredménye lett az – és ezt nagyon sajnálom –, hogy nem terveztük meg iskolai szinten, miként lehetne ennek az időszaknak a tanulságait tovább éltetni. Persze téma ez köztünk a szünetekben, a folyosón; három percekét beszélünk róla. Közben pedig az oktatásirányítás merőben más irányba húz. A korábban potens rendszereket úgy meggyengítették az utóbbi időben, hogy abszolút elveszték a lehetőségek, amik bennük rejlenek.

Korábban jobban működött a tantestületi reflexió és önreflexó?

Igen, a 2000-es években, amíg más volt a pedagógusok időbeosztása. Nagyobb volt a lelkesedés pusztán attól is, hogy bizonyos pedagógusközösségek *össze tudták vetni* egymással a tapasztalataikat – és a jobbakat továbbvinni. *Autonóm* módon. Azóta

viszont a régi, területi alapon szerveződő, jól működő szakmai munkaközösségekre új, központi irányítással működő munkacsoportokat szerveztek rá, ahova sok jó, innovatív pedagógus átigazolt. A régi közösségeket hagyták lassan megfulladni, az online közösségek erőltetése pedig túl sok energiát emészt fel, és a személytelenség miatt eléggé dőcögösen működik. „Többet

dolgozol, sikertelenebbnek érzed magad, ettől rosszabb lesz a kedved, ezért többet dolgozol, de még sikertelenebbnek érzed magad, és még rosszabb lesz a kedved, amittől ...” – ahogy egy középiskolai kollégám fogalmazott. Már sikerült is megalapozni az *intézményesített* kiégést – amivel ugyanakkor továbbra is *egyedül* birkózik meg minden pedagógus. (Bár az is lehet, hogy ez csak azért látszik így, mert nincs pedagógushiány, mégis rengeteget kell helyettesíteni...) A lényeg: mindezzel olyan új közösségeket hoztak létre, ahol a közös hang nem tud kialakulni, mert nincs rá idő és tér; illetve olyan felső vezérlés működik, kijelölt útvonalakkal, amely lehetetlenné teszi, hogy a szakmailag esélyesnek látszó utakat magunk végigjárjuk.

Míntha ez a tantestületet és benne az egyéneket a saját tapasztalatuktól fosztaná meg.

És cselesen teszi. Maga a problémafelvetés megvan: „találjunk ki újat és jót” – de még egyszer mondom: a lehetséges jó utak *végigjárására* nincs lehetőség.

Próbálok óvatosan fogalmazni, és szigorúan csak a saját meglátásomról beszélni. De elég sok olyan pedagógus ismerősöm van más iskolákból, akikkel nem hivatalos úton beszélgetünk erről. Nemigen látják máshogy, mint én. Minden intézményben meg tudják fogalmazni, hogy mi lenne

a működőképes, mi lenne jó a gyerekeknek – de mindenhol megállapítják, hogy azt nem lehet, a fent említettek miatt. Igazi erő kifejtésre nincs mód, azt leszámítva, hogy a „négy fal között azt csinálom, amit jónak tartok”. Hiába tartjuk nyitva az ajtókat: ez elszigeteltséget jelent. Erről azonban senki nem beszél. Az iskolák sem beszélnek egymással. Csak egy példa: minden visszhangzik a jó gyakorlatoktól, de csak szűk kör ismerkedik meg velük. Akadnak rendkívül jó módszerek is ezek között, de mindenki túlórázik, és „életdeficitje” van. Ez a pálya még sohasem látszott ilyen stresszesnek és kimerítőnek.

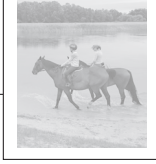
Mi az, amit most, a karanténidőszak után máshogy csinál az iskolátok?

A folyosón maszkot hordunk, sokan a tanteremben, tanárban is. Lázmérés, fertőtlenítés van, de ennek nem könnyű a megszervezése. Senki nem gondol bele, hogy ez heti plusz 10 órát jelent, ami ugyan megoszlik sok ember között, de akkor is elveszi mástól az időt.

Nálunk azelőtt kabinetrendszer működött

– átalakítottuk, hogy most az osztályok maradjanak egy helyben, amikor lehet. Ez fontos, de a lényeg nem ez volna, hanem a távoktatás tapasztalatait hasznosítani. És nagyon jó, hogy ez a terv még nem felejtődött el – csak közben újra bementünk az iskolába, és a gyerekek szépen visszarendeződtek annak keretei közé.

Már sikerült is megalapozni az intézményesített kiégést



**BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS –
SUHAJDA CSILLA JUDIT – KENDERFI MIKLÓS –
TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI – JUHÁSZ ÁGNES**

Pályakonstrukció és pályaalakultság

Egyazon életpálya két olvasata

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A pályaválasztással, pályafutással kapcsolatos diskurzusban számos fogalmat használunk az egyéni életút lefedésére. Ezen fogalmak összefoglalásaként jelent meg a kétezres években a *lifelong guidance* (LLG; lásd: *Council of the European Union*, 2004; *Borbély-Pecze, Juhász és Gyöngyösi*, 2013) elnevezés Európában, amelyet „ernyőfogalomként” használunk (*életút-támogató pályaaorientáció*, lásd: *Borbély-Pecze*, 2010). Ebben a cikkben a LLG részterületeit, valamint a fogalomhoz kapcsolódóan megjelenő további meghatározásokat tekintjük át. A célunk az, hogy a pedagógiai értékelést, fejlesztést és ennek részeként a pályaedukációt, pályapedagógiát (*Barkó*, 2006), valamint a vállalati humán erőforrás-gazdálkodás fogalmait elhelyezzük az életút-támogató pályaaorientáció rendszerén belül és ahhoz kívülről kapcsolódóan is.

Mіндеzt azért tartjuk szükségesnek, mert bár a *pályakonstruálás* (a fogalmat ebben a cikkben a klasszikus *pályaválasztás* helyett használjuk) és a *pályaalakultság* kérdései a neveléstudomány, a pszichológia és az emberierőforrás-gazdálkodás területein magától értetődően két különböző tevékenységrendszerként írják le, a gyakorlatban ezen két fogalom értelmezési tartományainak folyamatos keveredését tapasztalhatjuk. A középfokú szakképzést választó 14-15 éves gyerekeken a *szakmai elköteleződést*, az alapszakos golyákon a *tudományterületi elköteleződést* kérik számon, a vállalatok pedig a „kés” pályakezdő munkavállaló felvételének igényével állnak elő. Miközben tudományos nézőpontból tudjuk, hogy ezek az elvárások irreálisak, s a gyakorlatban is sokszor találkozhatunk jó megközelítéssel, a korai pályaválasztási döntéshozatalra és az érdeklődés korai zárására irányuló, funkció- és szerep zavarokhoz vezető igények is erőteljesen jelen vannak. Általános az a vélekedés, hogy létezik optimális pályaa- és szakmaválasztás, amikor a továbbtanulási döntéshez rendelkezésre állnak a kellő információk, amit az érintettek figyelembe is vesznek. A közvélemény ezt tekinti az iskolarendszerhez és a munkapiacához való „jó állampolgári” viszonyulásnak, miközben ilyen korai zárással nem lehet modern életpályákat megvalósítani. 2020 őszén például ez a szemlélet jelent meg az országos pályaválasztási mérés kapcsán, amely, bár természetét tekintve önértékelő kérdőív volt, mégis sokan, helytelenül, *pályaválasztási pedagógiai* tesztként beszéltek róla.

Kulcsszavak: *életút-támogató pályaaorientáció, pályaválasztás, pályapedagógia/pályaedukáció, pályaalakultság-vizsgálat, pedagógiai értékelés és fejlesztés, karrier-tanácsadás*

BEVEZETÉS

A pályaválasztási tanácsadás, pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás olyan gyakorlati tudományterület, amely interdiszciplináris alapokon áll. Filozófiai és történettudomány, illetve gazdaság- és jogtudomány nélkül nem létezne a pályafutással kapcsolatos tudásunk sem. A pályaválasztás, majd pályafutás jelensége két akadémiai osztályhoz tartozó diszciplínák ismeretanyagának összerendezésével írható le igazán. Sajnálatos módon, a pályaaorientációval foglalkozó szakember választani kényszerül a két terület között, miközben egyik sem fogadja el igazán a pályaválasztás interdiszciplináris jellegét.

A filozófiai és történettudományok osztálya – amely otthont ad a pszichológiának és pedagógiának –, illetve a gazdaság- és jogtudományok osztálya egyaránt érintettek, hiszen nincsen pályaaépítési tudásunk társadalom és gazdaság nélkül (társadalmi pillér), ahogyan nem támogatható az egyéni pályaafejlődés pedagógiai és pszichológiai tudás nélkül (egyéni pillér). A pályaválasztás, pályaaorientáció, pályakonstrukció tudományterülete megszületése óta e két tudáshalmaz között épít diadalívét vagy ver hidat (*Super*, 1992; *Bassot*, 2012). A neveléstan, pszichológia, szociológia, jog, történettudomány és közgazdaságtan egyes eredményeinek integrációja nélkül a pályaválasztással, pályafutással kapcsolatos gondolkodásunk egysíkú és pontatlan marad.

Feltehetően a téma interdiszciplináris jellegéből adódik a pályaaorientációval mint támogató humán tevékenységrendszerrel kapcsolatos számos értelmezési zavar is.

A pályaaorientáció „diszciplínánélkülisége” (*Hérubel*, 2008) nem egyedi jelenség, amennyiben a modern társadalom- és bölcsészettudományok a posztmodernitásban összekapcsolódnak (*Witt és Rudasill*, 2010). A modern életpálya-tanácsadás, angolul lifelong guidance (*Council of the European Union*, 2004) vagy életút-támogató pályaaorientáció (*Borbély-Pecze*, 2010) pedig intézményrendszerekbe és szakpolitikákba ágyazott további elemzéseket feltételez (*OECD*, 2004; *ELGPN*, 2013), így egyetlen diszciplínán belül maradva lényegében megismerhetetlen és nem gyakorolható ez a tevékenység.

A mai életpálya-tanácsadás szakmai gyökerei az európai kultúrkörben visszanyúlnak a modern gyáripar megjelenésig, illetve a neveléstörténetben a közoktatás kiépítéséig. Lényegében a pályaválasztás, pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás szakmai fejlődéstörténete, alkalmazásának gyakorisága és mennyisége összefügg a társadalmi munkamegosztás diverzifikációjával, a technológiai érettséget hozó második ipari forradalom (1870–1914) kiterjedésével. A pályaa

a pályaaorientációval
mint támogató humán
tevékenységrendszerrel
kapcsolatos számos
értelmezési zavar

választási tanácsadás – mint mesterkelt, városi kapcsolat két idegen között (*Rogers*, {1961} 2003) – a családoknak, közösségeknek az iparosodás és városiasodás folyamatában elvesztett iránytűjét kísérli meg pótolni. S mivel a kiváltó okok nem sokat változtak a 19. század harmadik harmada óta, tulajdonképpen ma is ez marad a szerepe. A pályaválasztás, életpálya-tanácsadás gyakorlatát, és a területtel szemben támasztott elvárásokat terhelő értelmezési problémák szintén ennek a szakmai fejlődéstörténetnek az eredményei. Ebben a cikkben a munkalélektanhoz, vállalati humánerőforrás-gazdálkodáshoz kötődő

pályaalakultás, kiválasztás, a didaktikán belül értelmezhető pedagógiai értékelés, a pályaválasztási tanácsadás mint önálló szakterület és a karrier-tanácsadás egy tőről fakadó, mégis eltérő felhasználást feltételező fogalmait vesszük górcső alá.

Hétköznap értelemben a szakterületek közötti szerepkonfliktusok úgy jelentkeznek, hogy a tanácsadási szolgáltatást megrendelők – akik lehetnek az egyének, a szülők, a vállalatok, a politika vagy mások – az egyes, egymástól eltérő területek megrendeléseit véletlenül vagy szándékosan összekeverik, egymásra csúsztatják. Szintén ide kapcsolódik az eltérő idődimenziók összekeverése, amennyiben a rövidtávú kérdések (*Milyen középiskolát válasszak? Hol keressék új állást?*) összekeverednek a hosszú távú, életútbeli kérdésekkel (*Milyen életmódot szeretnék folytatni? Milyen értékrendszer mentén akarok/tudok élni?*). Ennek eredményeként a kapott válaszok is zavarosak, ezért elégedetlenséggel, csalódottsággal töltik el a megrendelőt. A pedagógiai értékelésnek nem feladata, hogy kiváltsón egy állásinterjút, az életpálya-tervezés – már a szóhasználat is értelmetlen! – a jelenből nem lehet képes több évtizedes egyéni, családi vagy társadalmi távlatokba látni és biztos predikciót felállítani. Ez szemben a személyzet kiválasztása mindig egy meghatározott szervezet létező munkakörére történik.¹ Általánosságban, vagy éppen nagyon is konkrét foglalkozásra, munkakörre opti-

az egyes, egymástól eltérő területek megrendeléseit véletlenül vagy szándékosan összekeverik

malizálva a pályaválasztási tanácsadás sem tud hosszú távon érvényes eredményt adni, miközben erre folyamatos megrendelést kap. *Rókusfalvy* (1969) a pályaalakultást az egyén és a pálya *potenciális* megfeleléseként, míg a beválást az egyén és a pálya *valóságos* megfeleléseként értelmezi. A potenciális lehetőséget, nem kizárható jövőbeli alkalmasságot tehát nem szabad összetéveszteni a beválással. Ahogy nem szabad összetéveszteni a pályaválasztást az életpálya-tanácsadás szakterületén jellemző interdiszciplináris megközelítésből ismert történettudományi, szociológiai tényrendszerrel sem. Látni kell, hogy a pályafutásnak az egyik, de nem önmagában álló meghatározója az egyén, továbbá minden pályafutás adott társadalmi korban és társadalomszerkezetben valósul meg, a saját létidejétől tehát nem elkülöníthető.

Ennek a rendszerszemléletű megközelítésnek a pályaválasztási, életpálya-tanácsadási gyakorlatból építkező, eredetileg a családterápiához köthető (*Böszörményi-Nagy*, 2001) elmélete a rendszerszemléletű keretrendszer (System Theory Framework, *Patton és McMahon*, 2006), amely az egyén környezetét hagymahéjszerű rétegekre bontva térképezi fel a közvetlen családi kötelékektől a társadalmi, politikai, munkaerőpiaci helyzetig, majd ezek egymásra hatásában keresi meg az egyén cselekvési lehetőségeit.

A mérésnek, értékelésnek, a pedagógiai fejlesztésnek² – egyenként, de nem egymás

¹ Kivételt képeznek az államigazgatási életpályához kapcsolódó felvételi eljárások (pl. EU-bürokrata/tisztviselő felvételi eljárás), ám ezekben az esetekben is a második, harmadik kiválasztási körök már interjú formájában a konkrét pozícióra szólnak.

² Utalás a Magyar Pedagógiai Társaság Pályaorientációs Szakosztályának 2020. május 18-án megrendezett „Mérések, tesztek, felmérések eljárások, önismereti kérdőívek szerepe a pályaaorientációban” c. konferenciájára. Forrás: <http://llg.hu/2020/05/03/meresek-tesztek-felmero-eljarasok-onismereti-kerdoivek-szerepe-a-palyaorientacioban-az-mpt-palyaorientacios-szakosztalyanak-konferenciaja/>

szinonimájaként – megvan a helyük az élet-pálya-tanácsadás rendszerében és az élet-pálya során, azonban ezeket a funkciókat és a funkciókból következő elvárásokat érdemes külön-külön áttekintenünk.

A FOGALMAK TISZTÁZÁSA

Ahhoz, hogy az életút-támogató pályaorientáció részfogalmainak – pályaválasztás, karriermenedzsment, karrier-coaching, mentorálás, tanácsadás (counselling), tanácsadás (advise), életpálya-formatervezés (life design), önálló karrierfejlesztés oktatása/pályaorientáció (career education), pálya-pedagógia, pedagógiai értékelés és annak részeként minősítési részfunkció – fogalmi

tengerében rendet tesszünk, érdemes azok eredeti közegét beazonosítanunk.

Az 1990-es évektől kialakuló taxonómiai zavart feldolgozni igyekvő, magyar nyelvű kísérletek zajlottak már a témakörben például a *career coaching* és

counselling fogalmai szétválasztására (Székely, 2014), illetve az életpálya-tanácsadáshoz kapcsolódó fogalmak feldolgozására (Borbély-Pecze, 2010). Ebben a cikkben nem térünk ki számos korábbi fogalom – pl. a *szakképzési tanácsadás* (vocational counselling) – tisztázására, vagy egyes földrajzi területeken használatos szakmai megnevezésekre, mint például a *key worker* (Skócia).

A célunk kiemelten az egyik oldalról a munkaerőpiachoz szorosan kapcsolódó fogalmak különválasztása, másrésztől a gyerek/fiatal számára nyújtott, pedagógiai megalapozottságú tevékenységek elválasztása a felnőtteknek nyújtott karrier-tanácsadástól. A tanácskérő életkora, az iskola

és a munkaerőpiac, benne az alkalmazást igénylő, munkát adó vállalattal olyan alaptényezők, amelyeket külön-külön is meg kell vizsgálnunk. Ellenkező esetben minden pályával kapcsolatos támogató tevékenység – helytelen szóhasználatlaltal szolgáltatás – pályaorientáció és/vagy karrier-tanácsadás néven jelenik meg. Ezzel szemben sajátos fogalmi készlete és tartalma van a fiatalok fejlődését támogató önálló karrierfejlesztés oktatásnak/pályaorientációnak (career education), amelyet érdemes, sőt szükséges a pedagógiai értékelés-fejlesztés gyakorlatával összekötnünk, és ettől teljesen eltérő a karrier-tanácsadás, munkavállalási tanácsadás, személyzetkiválasztás felnőttkori világa. Amíg az elsőben a későbbi önálló pályavitelre készítünk fel és csak részben az első pályaválasztási, iskolaválasztási dön-

tésre, amelyet még számos további karrierrel kapcsolatos döntés követ, a felnőttkori munka/karrier-tanácsadás konkrét, az aktív pályafutás során jelentkező pillanatnyi elakadások (pl. pályaváltás, munkanélküliség, munkakörváltás stb.) megoldását, valamint

egyéni fejlődési elképzelések megvalósítását támogató eszköz. Minden olyan megrendelés, amely a fiatalkori pályaválasztás mérhetőségét célozza meg, lényegében összekeveri a pályaalkalmasság személyzetkiválasztással kapcsolatos felnőttkori kérdéskörét a fiatalok életpálya-fejlesztésével, felkészítésével. Olyan helyzetbe hozza ezzel a pályaválasztási tanácsadókat, tanárokat és más humán szakembereket, hogy egy rosszul megfogalmazott kérdésre adjanak rossz válaszokat. Mindez különösen veszélyes gyakorlatot jelent, amennyiben a pedagógiai értékelés egy részfeladatát, a minősítést kiragadva várunk választ a megfogalmazott kérdésre.

a gyerek/fiatal számára nyújtott, pedagógiai megalapozottságú tevékenységek a felnőtteknek nyújtott karrier-tanácsadás

Az 1. táblázatban összefoglaltuk a gyerekekkel, illetve a felnőttekkel végzett pályatanácsadási munka jellegzetességeit. A pályatanácsadásnak/életpálya-tanácsadásnak két tudományterületi bölcsője van Európában. Az egyik a pszichológia, amelynek munkalélektani alterülete mindig is a munkakörnyezet-ember-termelés hármásának egymásra hatását igyekezett megérteni, ennek részeként pedig gyakran alkalmaz mérést az alkalmasság megítélésére, amennyiben például a kiválasztás

kérdése foglalkoztatja. Nem véletlen, hogy a munkalélektan a gyáripar racionalizálási törekvései idején indult fejlődésnek (Hódos, 2020). A pályaválasztás, pályakonstrukció másik tudományterületi bölcsője, a pedagógia is alkalmaz mérés-értékelési eljárásokat, de más céllal; nem az azonnali alkalmasságot akarja eldönteni gyerek és pálya kapcsán, hanem immanens módon a mérést a mindenkori következő fejlesztési feladat meghatározásához rendeli.

1. TÁBLÁZAT

A személyzetkiválasztás/pályaalakultság vs. pályaválasztás és karriertanácsadás összehasonlítása

szempontok	pedagógiai értékelés	pályaválasztás	személyzeti kiválasztás/ pályaalakultság	karrier-tanácsadás
fókuszpontok	gyerek	egyén és család/ társadalmi munkamegosztás	munkakörnyezet/ ember/termelés	egyén/aktuális munkaerőpiac
megrendelő	társadalom	egyén	vállalat	egyén
időtáv	közeljövő	életpálya, 4-5 évtized	közeljövő	közeli átmenetek
eredmény	fejlesztés	pályaelégedettség	beválás	elhelyezkedés
kimenet	kultúra	életmód	profit	munkajövedelem

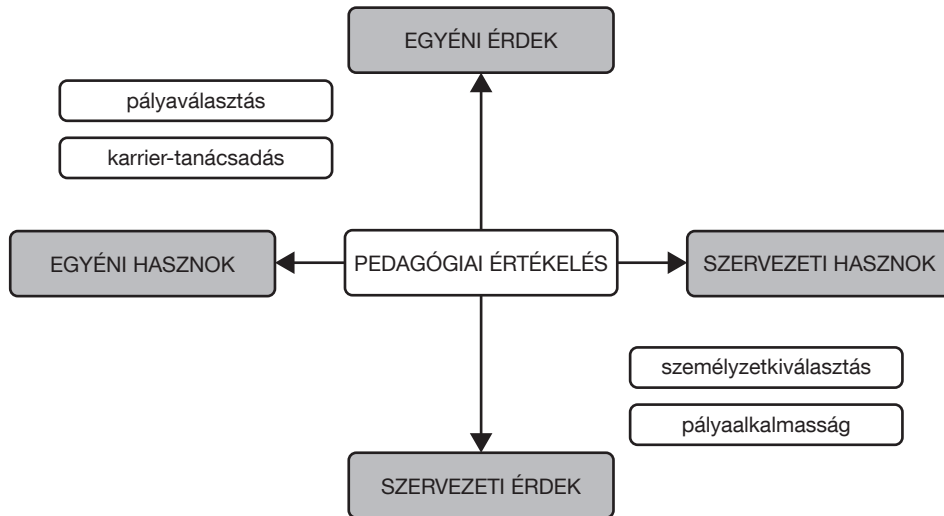
FORRÁS: saját szerkesztés

A modern tanácsadási elméletek lényegében megegyeznek abban, hogy az egyén, a személyiség fejlődéséért képviselik. Arra építenek, hogy az életpályák során az egyének interakcióban vannak és maradnak a környezetükkel és saját személyiségükkel, és ezen folyamatos interakciók személyes feldolgozásának az eredménye az a tanulási folyamat, amelyen az életpálya-építő végighalad vagy elakad.

Az itt leírt egyes beavatkozások és támogató tevékenységek olyan szempontból is csoportosíthatók, hogy a) az egyén fejlődését vagy b) a társadalom és ennek részeként a munkaerőpiac, a vállalat igényeit tekintik-e meghatározónak. Az itt bemutatott fogalmak egy olyan koordináta-rendszerben is elhelyezhetők, ahol az egyik tengelyen az egyén vs. szervezeti igények, a másikon az egyéni vs. szervezeti hasznok (pénzügyi, lélektani) jelennek meg.

1. ÁBRA

Egyéni vs. szervezeti érdekek



FORRÁS: saját szerkesztés

Képzletbeli koordináta-rendszerünk (1. ábra) közepén a pedagógiai értékelés áll, amely a tanuló érdekeire hivatkozva társadalmilag hasznos kimenetet vetít előre. A fiatalok pályaedukáció/pályapedagógia, pályaválasztás esetében az egyéni nyereségek és a később várható szervezeti/társadalmi hasznok biankócsekk-szerű egyensúlyban vannak. A személyzetkiválasztás, alkalmasságvizsgálatok azonban alapvetően szervezeti oldalról értékes és fontos tevékenységek. Az inga a felnőttkori karrier-tanácsadással billen vissza, ahol az egyéni és szervezeti/társadalmi hasznok közötti immáron nem jövő, hanem jelen idejű egyensúlyt keresünk.

PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS ÉS FEJLESZTÉS A PÁLYAEKADUKÁCIÓ/ PÁLYAPEDAGÓGIA SZOLGÁLATÁBAN

Pedagógiai területen az értékelés három típusát különböztetjük meg: formatív, szummatív és diagnosztikus (Scriven, 1967). A három típus nemcsak módszertanilag különbözik egymástól, hanem pedagógiai céljukat tekintve is igen eltérőek. A mérés pontos céljának meghatározásával válik ellenőrizhetővé, hogy valóban azt méri-e vele, amit szeretnének, és a megfelelő módszereket használják-e hozzá (Tókos és mtsai, 2020). Diagnosztikus értékelés esetén a pedagógus (szakember) megfigyel, vizsgál és helyzetlemezést végez. Ilyen módszert alkalmaz, amikor a tanulót kü-

lönböző helyzetekben megfigyeli (tanórán, egyéni és csoportmunka közben stb.), tájékozik, majd ezután értékeli az egyént mint tanulót. Ezáltal csoportszintű információ gyűjthető a diákok tudásáról, képességeiről, érdeklődéséről, neveltségi szintjéről. Ez az értékelési forma segítheti a pedagógiai munka tervezését, a fejlesztési módok kidolgozását, a stratégiák kialakítását; vagyis egy tervezést megelőző helyzetfeltárás történik (Blomert és Csépe, 2012). Célja a produktivitás növelése, az eredményesség és a hatékonyság maximalizálása, mely a fenntartói feladatokat is segítheti, támogathatja (Vidákovich, 1990). Az előző szempontokat figyelembe véve, az értékelés során a komplexitást szem előtt tartva, az intézményi értékelés folyamatába bevonásra kerülnek a tanulók, iskolavezetők és a pedagógusok. A vizsgálat módjában kiegészítik egymást a kvantitatív adatok, a megfigyelés, az interjú és a dokumentumok elemzése (Király, 2011).

A formatív értékelés célja elsősorban a segítség, ezért a gyermek viselkedését helyezi a középpontba. Ebben az esetben is fontos a tanuló megfigyelése, de a hangsúlyt elsősorban a folyamatra helyezve. A pedagógus keresi a tanuló erősségeit és gyengeségeit, azzal a céllal, hogy egyéni bánásmóddal támogatni, erősíteni tudja őt. Központi eleme a fejlesztés és a motiválás, és kiemelt hangsúlyt kap benne a személyiségfejlesztés. Vizsgálatok szerint még mindig a legritkábban, illetve csak speciális esetekben használt értékelési mód, mert időigényes. Sokan hiányolják belőle az objektivitást és a pontos kvantitatív mérhetőséget (Vidákovich, 1990, Dávid, 2014). A formatív értékelés fontos eleme az ön- és társértékelés és a tanulási folyamatra reflektáló metakognitív módsze-

rek tudatos használata, aminek a fejlesztése önmagában is egy sajátos tanulási folyamat tárgya; így a kompetenciafejlesztésre is ez az értékelési forma ad a leginkább lehetőséget (Black-William, 1998).

A szummatív értékelés (aminek a legelterjedtebb formája az osztályzás) összegző és minősítő is egyben. Úgy tekinthetünk rá, mint egy pedagógiai vagy képzési szakaszt lezáró értékelésre. A lehető legnagyobb objektivitásra törekszik, azonban ez nagyon gyakran csak látszólagos objektivitás, hiszen iskolánként eltérhet ugyanannak az osztályzatnak a „teljesítménytartalma”, és erősen befolyásolhatja az osztály tanulói összetétele. Elsősorban a tanuló tudására, teljesítményére kíváncsi, és az adott mérés eredménye alapján kategorizál és szelektál. Magyarországon ez az egyik leggyakrabban használt pedagógiai értékelési forma. Szükségessége vitathatatlan, hiszen jelenleg a középiskolába és felsőoktatásba történő továbbtanulás, felvételi eljárás központi elemét képezik az osztályzatok, de ettől eltekintve felhasználhatósága sokkal korlátozottabb, mint az előző két típusnak (Vidákovich, 1990; Dringó-Fischer, 2016).

A pedagógia értékelés többféle szerepet is betölthet a pedagógiai folyamatban (Pléh, 2015). Tekinthezünk rá úgy, mint egy külső szabályozóra, mely értékeket, normákat közvetít, alakít; befolyásolja a tanuláshoz való viszonyt, a tanulási motivációt; és nem elhanyagolható módon hatással van az énkép alakulására, az önbizalomra

a produktivitás növelése,
az eredményesség
és a hatékonyság
maximalizálása

és az önértékelésre (Körössy, 1997). Németh (1998) szerint fontos kiemelni, hogy a külső megerősítés és a jó iskolai teljesítmény között nincs mindig összefüggés. Kutatási eredményeivel arra hívja fel a figyelmet, hogy az értékelést mint külső szabályozót használva valóban segíthető a normák ala-

kítása, az értékek formálása, de nem megfelelő használata vagy túlhangsúlyozása káros folyamatokat is elindíthat, csökkentve például a belső motivációt a tanulásra vagy egyéb tevékenységekre.

A felsorolt elemek komoly erővel befolyásolhatják a pályaorientáció folyamatát, hiszen az önismeret, a tanulási motiváció és a preferált értékek mind hatással vannak az iskolaválasztási, továbbtanulási, pályakorrekciós döntésekre. Az értékelés során meghatározó az értékelést végző személye, mert a pedagógus mint a külső elvárások képviselője jelenik meg, gyakran a szülőkkel szemben, akik a saját elvárásaikhoz igazítják a gyermek teljesítményének az értékelését. *Glaser (1977)* és *Gohnhoffer (2007)* a pedagógiai értékelés kapcsán hangsúlyozza a visszacsatolás, a minőségbiztosítás klasszikus, de mégis újnak tekintett funkcióját. Ez a visszacsatolás komoly szerepet játszik a *pályaválasztás orientálásában*, tehát mai fogalmaink szerint a *pályaedukációban, az önértékelésen és az önreflexión* keresztül. Az értékelés módjának megválasztása során tudatában kell lennünk és mérlegelnünk kell, hogy pontosan mi is a cél, és kinek (állam, intézmény, osztály, tanuló) az érdekeit szolgálja az adott mérés, értékelés (*Hercz, 2007*). Az értékelés ugyanis használható minősítésre, mely valamilyen formában a szelekciót szolgálja, felfogható megméretetésnek is, de használható összehasonlításra (egyéni és csoport szinten is), és alkalmazható csoportba, adott esetben iskolatípusba sorolásra is. Szolgáltathat információt, tájékoztatást vagy visszacsatolást az oktatás résztvevői és/vagy az oktatás irányítói felé, és lehet a tanulók (egy adott irányba) áramoltatásának, „orientálásának” az eszköze.

A pedagógiai értékelés az iskolaválasztás folyamatában is megjelenhet. *Csirszka*

(1964) felhívja a figyelmet, hogy amikor egy középiskola felvételt tart, hasonló szempontok alapján választja ki a tanulót, mint a vállalkozás a munkatársat. Az iskola is olyanokat szeretne a tanulóik között látni,

akik az iskola által elvárt képességekkel, készségekkel rendelkeznek, akik számára biztosítani tudja a szükségleteinek, igényeinek megfelelő lehetőségeket. Ebben az esetben is alapvető jelentőségű, hogy

a tanuló (a dolgozó) érzelmi adottságai és az iskola (munkahely) pszichés klímája között megfelelő-e a viszony. Sajnálatos módon ez a választás a látens diszkrimináció – vagyis a többségi értékrend, tudás, tapasztalatok, magatartásminták, kommunikációs formák preferálása – miatt sok gyerektől elveszi a magasabb presztízsű iskolákban való tanulás lehetőségét, de bekerülés esetén is akadályozhatja a sikeres tanulást, ha a tanuló nem felel meg a fenti elvárásoknak. Magyarországon az iskolaválasztási döntésnek a pályafutás szempontjából meghatározó jelentősége van a rugalmatlan tanulási utak, az alapkészségeket nem megfelelő szinten fejlesztő képzési formák és az iskolák között fennálló, túlságosan meghatározó különbségek miatt. Mindez azonban nem törvényszerű: egy friss kutatás (*IZA, 2014*) szerint Németországban az iskolatípusoknak önmagukban nincs meghatározó szerepük a munkaerőpiaci sikerességben. Annak, hogy a tanuló olyan iskolába járjon, amelyhez, illetve amelynek képzéséhez érzelmileg kötődik, amely tanulásra, készségfejlesztésre motiválja, ahol olyat tanul, ami érdekli, amiben sikeres tud lenni, nagyobb a jelentősége, mint a képzési irány munkaerőpiaci relevanciájának (*Mártonfi, 2016*). A megszerzett készségeket később igen széles, a képzés irányától eltérő körben

kinek (állam, intézmény, osztály, tanuló) az érdekeit szolgálja az adott mérés, értékelés

is tudja használni, amennyiben rendelkezik a megfelelő szintű alapkészségekkel és életpálya-építési készségekkel.

Látható tehát, hogy magát a pályaedukációs/pedagógiai folyamatot is segíthetik vagy akadályozhatják a kiválasztott pedagógiai értékelési módszerek. A megfelelően kiválasztott és alkalmazott pedagógiai értékelési mód intézményi (iskolai) szinten segítheti a pályaeorientációs folyamat innovációját, fejlesztését, egyénre vetítve pedig támogathat és a személyiségfejlesztés egy lehetséges módszereként működhet. Azonban, ha a pályaeorientációs vagy továbbtanulási folyamatban túlsúlyba kerülnek a szummatív értékelést tartalmazó elemek, akkor az az iskolák és iskolatípusok közötti átmenetet kísérő szelekciós mechanizmusok felerősödését és a mobilitási csatornák szűkülését okozhatja (Andor és Liskó, 2000).

A KLASSZIKUS FOGALOM: PÁLYAVÁLASZTÁS

Írásunk szempontjából fontos kérdés, hogy a magyar gyakorlatban a jövőben a pedagógiai fejlesztés és értékelés keretei között maradunk, vagy ahhoz csak lazábban kapcsolódva, a klasszikus pályaválasztás fogalmi rendszerében gondolkodunk-e tovább? Hiszen a pályaválasztás modern, dinamikus, a személyiség érést hangsúlyozó és a döntés ismételhetségét, reverzibilitását kiemelő definíciói közelebb állnak a *pályaedukáció* fogalmához, mint a klasszikus, iskolaválasztási döntéssel záruló *pályaválasztáshoz*.

A pályaválasztás témaköréről a hazai szakirodalomban számos értelmezés található. A második világháború előtt kiadott

Magyar Pedagógiai Lexikon (1934) a pályaválasztást a gyakorlati nevelés egyik leg súlyosabb, legbonyolultabb és legnagyobb felelősséggel járó problémájaként jegyzi. Szilágyi (1980) évente ismétlődő országos problémaként azonosítja, amely a gazdaságot, a családot, az iskolát, az egyént egyaránt érinti. Komplexnek tartja az ezzel kapcsolatos feladatot is, hiszen ismerni kell a tanuló személyiségét, azokat a konkrét helyi lehetőségeket, melyek a továbbtanuló vagy közvetlenül munkába álló tanulók számára nyitva állnak. Kincses 1975-ben a pályaválasztás folyamatjellegét emeli ki, ami szerinte már szakmai körökben

képes a számára megfelelő pálya meggyőződésből fakadó választására

elfogadott. A pályára való felkészülés jelentős szakaszának tekinti a pályaválasztási döntést, mely szorosan összefügg a pályaválasztási érettséggel. Itt kell kitérnünk

ennek a fogalomnak a magyarázatára. A fél évszázada idézett definíció (*Rókusfalvy*, 1969, 49.) szerint „pályaválasztási érettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi – az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő – pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést”. Ennek alapján pályaválasztásra érettnak az olyan tanulókat tartjuk, aki képes a számára megfelelő pálya meggyőződésből fakadó választására, és tevékenységével tudatosan törekszik e pályacél adekvát követésére. Mind a választás, mind a megvalósításra irányuló aktivitás a serdülő- és ifjúkori fejlődés szakaszában bontakozik ki. Ennek lényege egy kétirányú explorációs tevékenység: a tanulónak önmagára, valamint a külső környezetre mint a munka világára irányuló explorációja.

Erről a pályaválasztási érettségről állapítják meg a különböző kutatások, hogy tanulási folyamat eredményeként alakulhat ki, de 14 éves kor előtt nem. *Völgyesy* (2012) szerint a gyermekkorban „a pálya még egy eléggé nehezen felfogható absztrakció”. *Ranschburg* (1983) az érett, felelős pályaválasztás megjelenésének idejét 14 és 18 éves kor közé helyezi. *Schüttler* 1985-ben fejlődéslelektani törvényszerűségekre és a pályaválasztási tanácsadás gyakorlatából szerzett tapasztalatokra hivatkozik, amikor az írja, hogy a tanulók jelentős többsége 14 éves korában nem rendelkezik a pályaválasztási döntéshez szükséges feltételekkel. A tanulók 14 éves koruk előtt csak néhány foglalkozást vagy pályát tudnak megnevezni. *Völgyesy* már 1976-ban jelezte, hogy a pályaválasztási döntés előtt álló fiatalok átlagos életkori jellemzőit tekintetbe véve segítség nélkül nem valósulhat meg a számításba vehető pályák megismerése, azok követelményrendszerének összevetése a személyiségjellemzőkkel (*Völgyesy*, 1976a). *Szilágyi* és *Völgyesy* munkája (1981) alapján azt mondhatjuk, hogy a személyiség fejlődése során kb. a 18. életévben, az alapvető megismerő, elsajátító tevékenység kapcsán alakul ki az egyénre jellemző érdeklődési struktúra.

A pályaválasztást döntésként fogalmazza meg *Kíss* (1983), aki szerint nem mindenkinél és nem minden esetben egyszeri és megismételhetetlen ez az általános iskolás korban meghozott döntés, de az esetek nagyobb részében döntő módon befolyásolja az egyén jövőbeli életpályáját. Szintén a döntést helyezi előtérbe *Ranschburg* 1983-ban, amikor a pályaválasztási folyamathoz kapcsolódóan a kisebb döntések sorozatának jelentőségét emeli ki. Talán a leggyakrabban idézett definíció

Szilágyi nevéhez köthető (1993), amely szerint „a fennálló lehetőségek alapján önállóan, célunknak megfelelően kiválasztunk egy olyan foglalkozást, tevékenységet, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom és a magunk számára értékkel bíró munkát végezhessünk”.

nem egyetlen,
végérvényesen
meghatározó, pontos
időponthoz kapcsolódó
döntés

Fontos látnunk, hogy napjainkban a pályaválasztás nem egy egyszeri döntést jelent. Életpályánk során többször kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy személyes indíttatásból (pl. érdeklődés) vagy az átalakult

külső körülmények (pl. munkaerőpiaci helyzet) miatt változtatni kényszerülünk. *A pályaválasztás nem egy életre szóló választás, hanem egy törekvés*, ami jó esetben megfelel aktuális személyiségjellemzőinknek és a környezet elvárásainak egyaránt. *Zachár* (2008) ezt egy olyan folyamat konkrét döntéseként fogja fel, amelynek során az egyén a választott pálya követelményeivel összekapcsolja saját képességeit, személyiségjegyeit és a szakterületek közül kiválasztja azt a konkrét irányt vagy szakképesítést, amelyet el akar sajátítani, hogy ott megkezdhesse a szakmai munkára felkészítő tanulmányait. Ennek megfelelően a pályaválasztás egy konkrét képzés, illetve intézmény kiválasztásával fejeződik be.

A fogalom összefoglaló leírásához *Xantusra* (1983) hivatkozunk. Szerinte a pályaválasztáson nem egyetlen, végérvényesen meghatározó, pontos időponthoz kapcsolódó döntést kell érteni, hanem döntések sorozatát, amelyek által a pálya megvalósul. Mindemellett látni kell, hogy a társadalom az egyéni életút adott pontjain hivatalosan rákérdez a pályaválasztási szándékokra, és kikényszeríti a döntést. Hazánkban iskola-rendszerünkben adódóan erre az általáno-

san képző oktatási intézmények (általános iskola, gimnázium) utolsó tanévében kerül sor. A pályaválasztási döntésre való felkészülés korábban a napi tapasztalás révén valósult meg, melynek módja a sok-sok próbálkozás, gyakorlás volt. *Gál és mtsai* (1987) szerint a neveléstudomány feladata az ezt egyre inkább kiváltó, tudatosító elméleti felkészítés.

A pályaválasztás fogalmának meghatározása kapcsán meg kell említenünk, hogy a 21. századi szakirodalmak (pl. *Sipeki*, 2007) is visszanyúlnak a több évtizeddel korábban publikált munkákhoz, azaz úgy látszik, azok nem veszítettek érvényességükből. A teljesség kedvéért, ezzel összefüggésben utalnunk kell *Borbély-Pecze* 2016-os gondolatára, aki felhívja a figyelmet arra, hogy nincs hazánkban szemléleti változás, a pályaválasztás alatt „egyszeri felfokozott jelentőségű döntési pontot értünk, és – legalább is a szakképzés (ideértve a felsőoktatást is) időtartamára – irreverzibilis folyamatnak tekintjük”.

J. Szilágyi 1980-as utalása szerint *Csirszka, Rókusfalvy* és *Völgyesy* is megegyezik abban, hogy a pályaalakultás a bevételek feltétele. A meghatározott munkakörre (pályára) való alkalmaság azt jelenti, hogy a személy potenciálisan képes a munkafeladat ellátására, illetve nincsenek olyan jellemzői, amelyek egyértelműen kizárják (vagy nagymértékben valószínűtlenné teszik) a munkafeladat sikeres ellátását. Ezt a megközelítést nevezhetjük a fogalom hagyományos értelmezésének. Itt jegyezzük meg, hogy a 2019. évi LXXX. törvényben (a szakképzésről) szerepel a „pályaalakultási követelmény” címszó. Ezen fogalom alatt a törvény a szakképzésbe történő bekapcsolódás feltételét érti, amely alapján megállapítható, hogy az abban részt venni

szándékozó személy „képeségei, készségei alapján sikeresen fel tud készülni a szakmai vizsgára és a szakma végzésére”. (Ez nem szinonimája az egészségügyi alkalmaságnak.) Ez az értelmező rendelkezés túlmutat a korábbi meghatározáson, miután magába foglal egyfajta képzési alkalmaságot is.

A pályaalakultás vizsgálata során egy meg-

adott pálya szempontjából (és nem az egyén igényeiből) indulunk ki – írja *Ritoók és Takács* 1967-ben. Szerintük az a kérdés, hogy a személy alkalmas-e képeségei, adottságai alapján egy adott szakmára. Ez a fiatalok esetében egyfajta potenciális alkalmaság, hogy a képzés után alkalmasak lesznek-e a tanult pálya, szakma követelményeinek kielégítésére. A pályaválasztási szaktanácsadás során az alkalmaságvizsgálatokat pszichológusok végzik többféle módszerrel. Ezek közül kiemelt szereppel bírnak a tesztek, melyeknek meg kell felelni a megbízhatóság (reliabilitás) és az érvényesség (validitás) kritériumainak. A szerzőpáros a képességek ismeretét a helyes pályaválasztáshoz nélkülözhetetlennek, de korántsem elegendő feltételének tartja. Szerintük fontos, hogy „ezek mellett figyelmünket a karakterekben lévő adottságokra és lehetőségekre irányítsuk”, mert a tanácsadás prognosztikus alapját elsősorban ezek adják, hiszen a képességek felhasználásának intenzitása és módja is a karakterjegyeken múlik. *N. Harday* már 1980-ban ír a képzési alkalmaságról, melynek vizsgálatakor négy területet, az ismereteket, a képességeket, a motivációt és a személyiségtulajdonságokat említi. (Az ismeretszint megállapításának színterét a hagyományos felvételi eljárásban látja.) *Szilágyi* (1980) vizsgálata szerint az egyetemi tanulmányokra való alkalmaság a si-

keres munkavégzéshez szükséges ismeretek elsajátításának képességéből, a hatékony tanulás és ezzel összefüggésben a hatékony munkavégzés képességéből áll.

Szintén *Szilágyi* publikálja (2009) azon mérési eredményeit, amiben a szakiskolások hatékony tanulásához szükséges képességeit (pl. figyelem, emlékezet, analógiás gondolkodás) veszi nagyító alá. A pszichológiai vizsgálatok elemzésére azért kerül sor, hogy megnézzék képességeik alapján a tanulók alkalmasságát a középfokú tanulmányokra – mindezt prevenció (hogy tanulmányi eredménytelenség miatt ne morzsolódjanak le) és fejlesztési céllal. Szilágyi felhívja a figyelmet arra, hogy a „képességfedezet megléte szükséges, de nem elégséges feltétele az iskolai előrelépésnek”. Ezen tényezők között kiemeli a személyiségjellemzőket, így a tanulók munkához történő viszonyulását, valamint hangsúlyozza a tanulásmódszertani felkészítés szükségességét. *Albrecht és Borbély* (1980) jelzi, hogy meg lehet állapítani adott pillanatban a fiatal képességeit és egyéb személyiségjellemzőit, de az, hogy új környezeti feltételek hatására a személyiségfejlődés milyen irányt vesz, sok tényezőtől függ. Ezzel összefüggésben kétséges a szakmai bevételek is (pl. éretlen személyiség, differenciálatlan érdeklődés vagy diszharmonikus család esetén).

hogyan tanulmányi
eredménytelenség miatt ne
morzsolódjanak le

SZEMÉLYZETKIVÁLASZTÁS ÉS MUNKAKÖRI ALKALMASSÁG

A munkaköri alkalmassági / személyzetkiválasztási vizsgálat célja az optimális munkateljesítmény biztosítása (termelési cél), összegezve azt az egyén számára egészséges és megelégedettségjelző munkafeltételek

biztosításával (kulturális cél). „A munkába illeszkedés sikere három feltételcsoporton múlik: a munkaprofilnak megfelelő egyéni képességek, készségek meglétének; a szükségleteknek, igényeknek megfelelő lehetőségeknek és azon, hogy a dolgozó érzelmi adottságai és a munkahely pszichés klímája között megfelelő-e a viszony. Ez utóbbi feltétel az emocionális beilleszkedésben döntő szerepet játszik.” (*Csirszka*, 1964, 351. o.) A személyzetkiválasztás céljai szerint alapvetően tér el az életút-támogató pályaorientáció feladatrendszerétől, és a szervezet, a vállalat szemüvegén keresztül vizsgálja az egyént.

Juhász és Matiscsákné (2013) szerint a kiválasztási folyamat „a felkínált munkaposztok követelményeinek és a pályázók tulajdonságainak, illetve elvárásainak megfelelését vizsgálva képes megbízható valószínűséggel rangsorolni az állás betöltésére alkalmas jelölteket”. A kiválasztási eljárás egy olyan döntés-előkészítési folyamat, amelynek köszönhetően beazonosítható, hogy a pályázók közül melyik jelölt milyen valószínűséggel lesz képes az elvárt teljesítmény elérésére. A folyamat akkor tekinthető sikeresnek, ha a felvételre került munkatárs bevált. *Csirszka* (1966) szerint arra az emberre mondhatjuk, hogy bevált, aki az életpályája során végzett munkatevékenységét eredményesen végzi, teljes harmóniában a munkafeladatokkal.

A „megfelelő embert a megfelelő helyre” szlogen napjainkban felértékelődik és többlettartalommal telítődik, hiszen a humán erőforrásokkal való „gazdálkodást” a „törődés” váltja fel. Ennek a paradigma-váltásnak a közös nyelve a kompetenciákban rejlik. A kompetenciák fogalmának felértékelődése lényegében a digitális forradalomra és a munkavállalói készségek transzferabilitására adott válasz (*OECD*,

2019). A modern társadalmakban és munkaerőpiacokon hangsúlyosan megjelenő, a rugalmas pályafejlődést vagy pályaváltást elősegítő szakmafeletti készségek a 21.

századi gazdaság annyiféle feladatának ellátására tesz alkalmassá az egyént, hogy a klasszikus ipari társadalmi foglalkozási besorolásokat újra kell gondolnunk (WEF, 2018).

Az egyén adott életkorban kilép az oktatási intézményből valamely hozott és szerzett kompetenciakészlettel, hiszen az oktatási folyamatban elsajátít bizonyos személyes és szakmai referenciakeretbe illeszkedő tudást (ismeretet) és gyakorlatot (készséget). Majd a munkatapasztalata során megszerez, gyakorol és birtokol bizonyos művelési tevékenységekben, eredményekben, szociális térben megjelenő tudást, ezzel alkalmazza, bővíti, használja, illetve „elsorvasztja” adott egyéni kompetenciáit. Ezen dinamikus folyamat során az egyén az adott pillanatban rendelkezik bizonyos kompetenciák bizonyos mértékével. Amennyiben ez a mérték egy adott kompetenciát tekintve nagyon alacsony, kompetenciahiányról beszélhetünk. Ez a hiány és az egyén személyisége predestinálja az egyén adott területen tanúsított teljesítményét, de egyben lehetőséget is teremt számára az egyéb területről bevonható erőforrások aktiválására, például motivációra, más gondolkodási stratégiára, a szervezetben nem megszokott megoldások kidolgozására. Minél tudatosabb a szervezet, annál konkrétabb és remélhetőleg reálisan felállított igényeket tud megfogalmazni a jelölt tulajdonságait illetően (Gátl, Dióssi és Benedek, 2013).

A munkáltatók által leggyakrabban megjelölt kulcsképeségek legtöbbször átfogó jellegűek, tehát nemcsak egy szűk területen vagy csupán egy meghatározott

tevékenységgel kapcsolatban alkalmazhatók, hanem más és szélesebb területeken, illetve más és szélesebb körű tevékenységekkel kapcsolatban is. Ez megfelel

a munka világa jövőbeni igényeinek is, mind szakmai-funkcionális, mind pedig az egyre inkább igényelt szociális és személyes kompetenciák szempontjából. Az állás-

keresőknek ugyanakkor tudniuk kell, hogy a munkáltatókat gyakran sokkal inkább érdekli az, hogy milyen képességekkel, kompetenciákkal rendelkeznek, mint az iskolai végzettségük (Fehér, 2009). A munkaerő-felvétel folyamata a lehetséges jelöltek felkutatása, azután személyes megismerésük, készségeik, képességeik felmérése, majd ezt követően a megfelelő jelölt kiválasztása. Sok szervezet megfedelkezik arról, hogy a felvételi folyamat nem itt zárul, hanem a beilleszkedés sikerével. Érdemes a folyamatot eddig a pontig támogatni, nyomon követni, esetleg elősegíteni annak érdekében, hogy a jelölt és a munkáltató könnyebben egymásra hangolódjanak. A felvételi eljárás során azt a munkavállalót célszerű felvenni, aki a legalkalmasabbnak tűnik a munkaköri feladatok végrehajtására, a szervezeti célok teljesítésére, és ahogy Hajós és Gósi (2007) megfogalmazta, „akivel a szerződés-kötés kölcsönösen a legtöbb előnyt ígéri”.

A kiválasztási folyamat módszereinek ötvözése elősegítheti a kiválasztás sikerességét: amennyiben több módszerrel, több eszközzel járjuk körbe egy potenciális munkavállaló képességeit, készségeit, alkalmasságát, személyiségét, úgy a beválás esélyeit is növeljük. A beválási kockázat abban az esetben csökkenthető, amennyiben az eljárások megbízhatóságát növeljük. Nemeskéri (2013) a kiválasztási eljárások megbízhatósága alatt azt érti, hogy a ki-

a felvételi folyamat nem itt zárul, hanem a beilleszkedés sikerével

választási folyamat során felvételt nyert dolgozók többsége beválik, tehát teljesíteni tudják a munkakörükben foglalt feladatokat, illetve teljesítményelvárásokat. Tehát az alkalmazott kiválasztási eljárásokkal elértük a célunkat, vagyis azokat a készségeket, képességeket, személyiségjegyeket mértük, amelyeket szándékoztunk. Ajánlatos a kiválasztási eljárások módszereinek meghatározása során az érvényességüket, a korrektségüket, a használhatóságukat, valamint a költségüket is figyelembe venni.

A munkáltató szervezetek különösen a viselkedést befolyásoló kompetenciák meglétét várják el. Úgy vélik, a feladatok ellátásához szükséges szakmai ismeretek átadhatók, a szakmai tapasztalatok megszerezhetők, a személyiségjegyek, az attitűdök azonban már csak hosszabb időn belül alakíthatók, fejleszthetők.

A szervezeten belüli viselkedést befolyásoló emberi tulajdonságokat a szervezeti kultúra folyamatosan alakítja, de ha valakinél jelentős ütközés van a személyiség működése és a szervezeti kultúra követelményei között, a szervezet nem

vállalhatja fel azt a hosszú – akár konfliktusokkal, teljesítmény elmaradással terhelt – folyamatot, amíg az elvárt illeszkedés kialakul. A rendelkezésre álló, a képzésre fordítható anyagi erőforrások szükségessége miatt a szervezetek a szakmai feladatok ellátásához szükséges ismereteket bővítő, átadó képzéseket helyezik előtérbe a személyiségfejlesztő képzésekkel szemben. A viselkedést befolyásoló alapkompenciák (ideértve az egyéni attitűdöket) fejlesztése elmarad. Ha a szervezet elégedetlen a munkavállalója viselkedésével – mivel nincs vagy korlátos a fejlesztési lehetőség –, inkább megválnak tőle. Ennek eredményeként az álláskeresőknél egyre nagyobb hiány alakul ki az elvárt kompetenciákban.

A foglalkoztathatóság javításának alapvető feltétele, hogy a munkáltatók által elvárt kompetenciák megerősítése már a munka világába lépés előtt megtörténjen (*Nemeskéri, 2014*).

KARRIER-TANÁCSADÁS

A *karrier* szó eredetileg a görög nyelvben jelent meg, és a lovak versenyztetésével, kijelölt pályán való futásával kapcsolatos tevékenységet jelölt. A francia nyelvbe való bekerülése (*carrière*) tette nemzetközileg ismertté (*Karcsics, 2008*). A szó jelentése gyökeres változásokon ment át az elmúlt századokban. A munka világába beépülve a pályát, pályafutást, a vállalt munkák egymásutánosságát jelenti. Magyarországon a *karrier* szót sokáig igen negatív tartalommal azonosították. A szó jelentését össze-

kapcsolták a törtetéssel, mások semmibe vételével és a kollégákon való átgázolással. Ma már azonban – főként a fiatalabb korosztály körében – sokkal

pozitívabb kicsengéssel rendelkezik, a jelentése azonossá vált az életpálya fogalmával (*Szilágyi, 2015*).

A karrierrel foglalkozó korai elméletek sokkal objektívebben fogalmazzák meg annak jelentését. *Hall* (1987) az egyike azoknak, akik gyakorlati tapasztalatok egymásutánosságaként jellemzi a karriert. Egy másik értelmezés szerint a *karrier* lényege a munkatapasztalatok (objektív életpálya) és ezek egyéni felfogásában (szubjektív életpálya) áll. *Sullivan* (1999) ismerteti a *határtalan* (boundaryless) *karrier* (*Arthur és Rousseau, 1996*) fogalmából eredő újszerű kutatási és HR kihívásokat, melyekben a ma már elfogadott életpálya-szemlélet tükröződik. A határtalan *karrier* eltér

hiány alakul ki az elvárt kompetenciákban

a szokványos lineáris karrierúttól, magába foglalja a szakmák vagy pozíciók közti innovatív tudás- és kompetenciaáramlást, a felelősségteljes munkavégzést, a folyamatos fejlődni akarást, az egyéni karrierutak kézbe tartását (Gergely és mtsai, 2015). A karrier az egyének számára más és más események által tarkított, sikerekkel és váltakozó döntésekkel szegélyezett életút, amelyben azonban található olyan sajátos mintázatok, amelyek lehetőséget adnak a karrier tipizálására (Hall, 1985).

Hagyományosan a karrier egy felfelé ívelő pályát írt le, ez azonban napjaink felgyorsult és változó világában, rövid életciklusú vállalatok tömegeinél már nem mindig állja meg a helyét. A platform-/halknigazdaságban (Gyulaváry, 2019), a kaszinókapitalizmusban a karrier hagyományos értelmezései csorbát szenvednek és átalakulnak. A szervezeti hierarchiák egyre inkább vertikális terjeszkedést mutatnak, és az egyéni karrierutak is folytonos változásban vannak. A karrier meghatározását a szakirodalom két irányból közelíti meg. Az egyén vagy csak a szubjektív érzéseit veszi figyelembe, vagy csak objektíven kezeli a karrierrel kapcsolatos döntéseit. Optimálisan mind az objektív megközelítést – azaz társadalmilag megfelelő pozíció betöltését és azzal egyenrangú anyagi javak megteremtését –, mind a szubjektív nézőpontot, vagyis az egyén érzelmi viszonyulását fontos figyelembe venni a karrier megválasztásánál. Összegezve tehát a karrier az egyéni életpályán történő események sorozata (Geenhaus és mtsai, 2010).

Korábban a szervezetekben a karriert általában az jelentette, ha valakit magasabb, vezető beosztásba neveztek ki, azonban a karriertervezés céljai ennél tágabban

értendők. A szervezetek egyik legfőbb célja az, hogy a kiemeltebb munkakörökben olyan munkatársak tevékenykedjenek, akik a feladatokat a legmagasabb színvonalon tudják teljesíteni a legeredményesebb, leghatékonyabb módon; ilyenek például a vezetői és szakértői beosztásban dolgozók. Valamennyi szervezetnek további célja az is, hogy a munkatársakba fektetett tőke és erőfeszítések a szervezet hatékonyabb működéséhez vezessen, ami megmutatkozik mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítményben. A szervezetek mindezeket akkor tudják megvalósítani, ha a munkavállalóikat a képességeiknek és végzettségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatják, továbbá lehetőséget adnak a továbbképzésükre is, megadva ezzel a szakmai fejlődés lehetőségét. E célok érdekében célszerű mind a vezetői pozíciók, mind a szervezeti igények felmérése a középtávú feladatok meghatározásában, a szervezetfejlesztést kiemelten kezelve, hiszen ezekre építhetők a jövőben azok a munkakörök, feladatok, amik alapján ki tudják alakítani a különböző karrierpályákat. Mindezek után az egyéni igényeket is fontos, hogy felmérje és figyelemmel kíséresse a szervezet, fontos ez a munkaerő megtartás szempontjából is (Budavári, 2011).

ha a munkavállalóikat a képességeiknek és végzettségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatják

A vállalati karriermenedzsment – aminek része vagy előzménye lehet a karrier-tanácsadás – nemcsak az egyén, de a szervezet számára is fontos. Mind a két fél kidolgozza, hogy a munkavállaló milyen életutat tud

bejárni a szervezetben. Az ilyen fajta karriert időtávokhoz kötik, azaz rövid, közép- és hosszútávú tervekhez, lehetőségekhez. Ez elsősorban az egyén nézőpontjából történő megközelítés, de a munkáltató céljaira épül, így együtt érik el az eredményeket.

Nyilvánvalóan egy nagy szervezetnél több lehetőség is adódhat, például a betöltött pozíciókban lehet vertikálisan vagy horizontálisan is fejlődni. Azok a szervezetek, amelyek a kultúrájukba már beépítették a továbbképzési vagy karriermenedzselési programokat, pozitív képet mutatnak a piacon, és hamarabb találnak olyan munkavállalókat, akiknek a célja a karrierjük ápolása és fejlesztése. Fontosak a szakmai külső-belső képességek, a kompetenciafejlesztő programok és a tréningek, ezek jó hatással vannak a szervezet és munkavállalói együttműködésére. A felsoroltak megerősíthetik a munkavállalókban a lojalitást és az elégedettséget (Budavári-Takács és mtsai, 2016).

A határtalan, egyetlen munkaszervezethez nem köthető, karrierépítéshez szükséges kompetenciákkal már az 1990-es években, a globális kapitalizmus megerősödése és a szovjet típusú rendszerek összeomlása idején is foglalkoztak különböző kutatók, akik Quinn (1992) *Intelligent Enterprise* című könyvéből kiindulva megállapították, hogy ezek a kompetenciák egyedi részei a munkavállalói kompetenciák rendelkezésre állásának egy szervezetben. A karrierkompetenciák speciális képességek, egy olyan szociálisan meghatározott szintet jellemeznek, ami képessé teszi az egyént a megfelelő viselkedésre és felelősségvállalásra. A karrierkompetenciák magukba foglalják a tudást, képességeket és attitűdöt is, amelyek meghatározzák az egyén sikerességét a szervezetben. Fontos kiemelni, hogy ezek a kompetenciák nem a személyes jellemzőkre (motiváció, nézőpont) fókuszálnak, hanem inkább arra összpontosítanak, hogy az egyén mennyire felel meg valójában annak az elvárásnak, hogy hasznosítani tudja a tudást. A karrierkompetenciák – amelyeket szoktak stratégiai

képessé teszi az egyént
a megfelelő viselkedésre és
felelősségvállalásra

kompetenciáknak is hívni – a következőket tartalmazzák: célmeghatározás és karriertervezés, önismeret, munkateljesítmény hatékonysága, karrierfejlesztési készségek, politikai ismeretek, kapcsolatépítés és mentorálás, visszajelzés képessége és megfelelő fellépés, megjelenés (Beheshtifar, 2011). Ezek együtt alapját képezhetik az európai értelmezés szerinti ún. *életpálya-vezetési készségeknek* (career management skills),

amelyek „*olyan kompetenciák, amelyek lehetővé teszik egy egyén (vagy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzen, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos információkat, valamint döntések meghozatalához és kivitelezéséhez, illetve átmeneti állapotok kezeléséhez szükséges készségek összessége.*” (ELGPN, 2013).

ÖSSZEGZÉS

Ebben az írásban az egyéni pályaut, életpálya során megjelenő életpálya/karrier-értékelő vagy támogató fogalmakat tekintettük át. Azt mutattuk be, hogy a fogalmak egyik csoportja az egyén felkészítését, támogatását (pályaedukáció, pedagógiai értékelés és fejlesztés, karrier-tanácsadás), fejlődését, míg másik részük aktuális állapotának felmérését (kiválasztás, pályaalakalmassági-vizsgálat) célozza.

Bár az életút-támogató pályaaorientáció diszciplináris keretei érintik a neveléstudomány, kiemelten a pályapedagógia/pályaedukáció és a pszichológia, hangsúlyozottan a munkalélektan ismeretanyagát is, e szakterület vizsgálódásának tárgya az egyén és a közösség pályavitelbeli, pályaeépítési kapacitásainak fejlesztése, míg

a munkalélektan és a humán erőforrás-menedzsment más alterületei az egyéni beválásra, a vállalat és egyén, munkafeladat és egyén megfelelésre koncentrálnak. Ugyanakkor a két tevékenységrendszer – leegyszerűsítve a pályakonstrukció, pályapedagógia, illetve a pályaalakultás, munkaköri beválás elő-rejelzése – két, egymástól időben és technikáiban is elkülönülő, sajátos szakmai felkészültséget megkívánó feladatrendszer.

Mindezek miatt kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a hazai felsőoktatásban és a szakmai képzéseken az oktató és a majdani gyakorló szakemberek is etikus és világos praxist vezessenek, amelyben jelzik az őket felkereső tanácskérő, megrendelő felé, hogy kinek a megrendelésére és milyen céllal vizsgálódnak. Jelenleg az emberi erőforrás tanácsadó mesterképzésben e két szempont (felkészítő, fejlesztő, illetve felmérő) egyszerre jelenik meg. A mesterszakban annak alapítása óta két szakterület keveredik: a szervezeti érdekeket követő humán erőforrás-menedzsment és az egyéni, közösségi érdeket figyelő pályaaorientáció. A két területet nemzetközi példák alapján célszerű lenne mihamarabb „Y” rendszerben (a közös első éves alapozás után a második évben két szakirányra) különválasztani, ezzel is elősegítve a hallgatók és a képzések felhasználóinak orien-

tációját. A Magyarországon két évtizede ismert *pályaaorientációs tanár* (szakirányú továbbképzés, első kidolgozója a SZIE) vagy *diáktanácsadó közoktatási szakirányon* (szakirányú továbbképzés, első indítója az ELTE) képzések jól példázzák a pályaválasztásra történő felkészítés közoktatásban

megjelenő igényeinek felsőoktatás felőli kiszolgálását, megalapozását.

Különösen érdemes felhívunk a figyelmet a két csoportba sorolható fogalmak szerepére akkor, amikor a köznevelési törvény alapján (2011.

a szervezeti érdekeket követő humán erőforrás-menedzsment és az egyéni, közösségi érdeket figyelő pályaaorientáció

évi CXCV. 80.§ 1a) az oktatási kormányzat bevezetett a 8. osztályban egy 45 perces pályaaorientációs felmérést (OPM: Országos Pályaválasztási Mérés – *Oktatási Hivatal*, 2020), amelyet 2020 őszén töltöttek ki első alkalommal a diákok. A 2020-as, kísérleti jelleggel végzett felmérés során az egyéni eredményeket központilag nem használták fel, a jövőbeni felhasználási szándékról azonban nincs információnk. Az iskolai, szülői, tanuló értelemezés a mostani felmérésnél is gondot okozhatott, hiszen az útmutatónak az önreflexióra, továbbgondolásra biztató sugallataival ellentétben a szülők és tanárok nagy része objektív mérési eredményként tekintett az önértékelő eljárás eredményére és „a gép által kidobott” továbbtanulási ajánlatra.

IRODALOM

- Albrecht Vilmos és Borbély Julianna (1980): Kísérlet a pályaválasztási tanácsadás hatásfokának mérésére. *Pályaválasztás*, OPI. **13.** 2. sz., 27–29.
- Arthur, M. B. és Rousseau, D. M. (1996): *The boundaryless career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- Andor Mihály és Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Pécs.

- Ballér Endre, Golnhöfer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit & Vámos Ágnes (2011): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch15s02.html (2020. 12. 10.)
- Barkó Endre (2006): *Pályapedagógia. Szaktudás*. Kiadó Ház, Budapest.
- Bassot, B. (2012): Career learning and development: a social constructivist model for the twenty-first century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, **12**. 1. sz., 31–42. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9219-6>
- Behestifar, M. (2011): Role of Career Competencies in Organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, **7**. 42. sz., 6–12.
- Black, P. és Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, **80**. 2. sz., 139–148. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment (2020. 12. 10.)
- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2016): Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, **25**. 1. sz., 59–69.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/szakkepzes-es-palyaeorientacio-tevutak-es-lehetosegek> (2020. 12. 10.)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2010): Életút-támogató pályaeorientáció. Budapest, ELTE: Doktori disszertáció. Letöltés: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45497/Kd_11527.pdf?sequence=1 (2020. 12. 10.)
- Böszörményi-Nagy Iván (2001): *Kapcsolatok kiegyensúlyozásának dialógusa*. Coincidencia Kft., Budapest.
- Budavári-Takács Ildikó (2011): *Karriertervezés*. Szent István Egyetem, Gödöllő. 2–37; 45–46. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Karriertervezes/adatok.html (2020. 12. 10.)
- Budavári-Takács Ildikó, Csehné Papp Imola, Juhász Klér Andrea, Mészáros Aranka és Torma Kálmán (2016): Karrier és munkaerőpiaci tanácsadás. In: Poór József (szerk.): *Menedzsment-tanácsadási kézikönyv innováció-megújulás-fenntarthatóság*. Akadémiai, Budapest. 683–705; 863.
- Council of the European Union (2004): Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. Letöltés: https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council_Resolution_on_Guidance_280504-EN.pdf (2020. 12. 10.)
- Csirszka János (1964): Ifjak és felnőtt dolgozók várható reakciói munkahelyi sérelmekre. In: Gegesi Kiss Pál (szerk.): *Pszichológiai tanulmányok VI*. Akadémiai, Budapest. 351–364.
- Csirszka János (1966): *Pályalélektan*. Gondolat, Budapest.
- Cs. Sipeki Irén (2007): A pályaválasztás pedagógiai vonatkozásai. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös, Budapest. 47–66.
- Dávid Imre (2014): A tanulók és a stressz. In.: Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és Rudas János: *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 28–62.
- Dustmann, C., Puhani, Patrick A., Schönberg, Uta (2014): *The Long-Term Effects of Early Track Choice* (IZA DP No. 7897, January 2014). Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labour. Bonn. Letöltés: <http://ftp.iza.org/dp7897.pdf> (2020. 12.10.)
- Dringó-Horváth Ida – Fischer Andrea (szerk., 2016): *Tanárjelölti kézikönyv. Egyetemi jegyzet*. Károli Gáspár Református Egyetem, Patrocinium Kiadó, Budapest.
- ELGPN/ European Lifelong Guidance Policy Network (2015): *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Jyvaskyla. Letöltés: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance> (2020. 12.10.)
- ELGPN European Lifelong Guidance Policy Network (2013): *Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára: ELGPN Glossary*. Jyvaskyla – Budapest. Letöltés: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaeorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/> (2020. 12.10.)

- Fehér Ildikó (2009): *A munka világa*. Budapest: Fogvatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Gaál Roland, Dióssi Eszter & Benedek Szilvia (2013): Mindenki a kompetenciáról beszél! *Munkaügyi Szemle*, **56**, 3. sz., 32–40.
- Gál József, Bokor Józsefné, Ferencz Ágnes & Bartalis István (1987): A pályaválasztási döntéselőkészítés tapasztalatai Vas megyében. *Pályaválasztás*, **20**, 4. sz., 39–41.
- Gárdonyi Géza (1981): A pedagógusok pályairányító ismereteinek szélesítése Győr-Sopron megyében. *Pályaválasztás*, **14**, 2. sz., 29–30.
- Gergely Éva, Hágén István Zsombor & Pierog Anita (2015): Munkaérték és karrierhorgony – egyetemisták körében végzett felmérés eredményei. *Acta Carolus Robertus*, **6**, 2. sz., 161–177.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education: Individual diversity and learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Golnhoffer Erzsébet (2007): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch15.html (2020. 12.10.)
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. és Godshalk, V. M. (2010): *Career Management*. SAGE Publications. Inc. London. 2–18.
- Gyulaváry Tamás (2019) *Hakni gazdaság a láthatárom. Az internetes munka fogalma és sajátosságai*. Iustum Aequum Salutare, **15**, 1. sz. 25–51. Letöltés: http://ias.jak.ppke.hu/hir/ias/20191sz/02_Gyulavari_IAS_2019_1.pdf (2020. 12.10.)
- Hajós László és Gösi Mariann (2007): *Emberi erőforrás gazdálkodás*. Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, Debrecen.
- Hall, D. T. (1985): Project work as an antidote to career plateauing in a declining engineering organization. *Human Resource Management*, **24**, 3. sz., 271–292.
- Hall, D.T. (1987): Careers and socialization. *Journal of Management*, **13**, 2. sz., 301–321.
- Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik István és Torgyik Judit: *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös, Budapest. 1–19.
- Hérubel, J.-P. V. M. (2008): *Being Undisciplined; or Traversing Disciplinary Configurations in Social Science and Humanities Databases: Conceptual Considerations for Interdisciplinarity and Multidisciplinarity*. International Federation of Library Associations, Social Science Libraries Section, Satellite Conference *Disappearing disciplinary borders in the social science library - global studies or sea change?* University of Toronto. Letöltés: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8846/herubel.pdf?sequence=2> (2020. 12.10.)
- Hódos Tibor (2020): *Kislexikon – Munkalektan* szócikk. Akadémiai, Budapest. Letöltés: <http://www.kislexikon.hu/munkalektan.html> (2020. 12.10.)
- J. Szilágyi Klára (1980): Az alkalmasság megítélésének lehetőségei a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Pályaválasztás*, **13**, 2. sz., 14–22.
- Juhász István és Matiscsákné Lizák Marianna (2013): *Emberi erőforrás-gazdálkodás*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Karcsics Éva (2008): A karrier fogalma, tényezői és vonzereje egy 2001–2006 közötti hallgatói felmérés tükrében. *Tudásmenedzsment*, **9**, 1. sz. 85–91.
- Kenderfi Miklós (2019): A pályaaorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle*, **62**, 4. sz. 52–61.
- Kemény Ferenc (szerk., 1934): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest: Révai Irodalmi Intézet.
- Kincses László (1975): A pályaismerettel kapcsolatos motívumok vizsgálatának Békés megyei tapasztalatai. In: Tóth Lajos (szerk.): *A gyorsuló időben – Közlemények a Békés megyei pedagógusok oktató-nevelő tevékenységéből*. 8. sz. A Békés megyei Tanács Végrehajtó Bizottság Művelődésügyi Osztálya, Békéscsaba.
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban In: Falus Iván (szerk): *Tanári pályaalakultás – kompetenciák – sztemderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 25–46.
- Kiss Ernő (1983): Az általános iskolai tanulók iskola- és pályaválasztása. *Pályaválasztás*, **16**, 2. sz.
- Klein Sándor (2004): *Munkapszichológia*. EDGE 2000, Budapest.

- Klein Sándor (2018): A munkapszichológia jövője. *Opus et Educatio*, **5**. 1. sz. Letöltés: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/234/402> (2020. 12. 10.)
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka.: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Mártonfi György (2016) A szakképzés intézményrendszerének átalakításai. *Educatio*, **25**. 1. sz., 46–58.
- Nemeskéri Gyula (2013): A kiválasztási eljárások megbízhatósága. *Munkaügyi szemle*, **56**. 4. sz., 82.
- Nemeskéri Gyula (2014): A foglalkoztathatóság általános kompetencia követelményei. *Munkaügyi szemle*, **57**. 2. sz., 64–70.
- Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés- és attitűdváltozások komplex vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **98**. 4. sz., 319–338. Letöltés: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth_MP984.pdf (2020. 12. 10.)
- N. Harday Ildikó (1980): Az építőipari üzemmnök pályá pszichés követelményrendszere. *Pályaválasztás*, **13**. 2. sz., 23–26.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2004): *Career Guidance and Public Policy. Briding the gap*. Paris. Letöltés: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf> (2020. 12. 10.)
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2019) *Skills Strategy. Skills to shape a better future*. Paris. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264313835-en.pdf> (2020. 12. 10.)
- Oktatási Hivatal (2020): Vizsgálati eszköz (mérészköz) a pályaválasztást és továbbtanulást támogató személyes tanulói jellemzők vizsgálatához és ágazati ajánláshoz. Felhasználói kézikönyv pedagógusok számára. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/palyaorientacio/Kezikonyv_pedagogusoknak_OPM.pdf (2020. 12. 10.)
- Patton, W. és McMahon, M. (2006): The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, **28**. 2. sz., 153–166. Letöltés: https://eprints.qut.edu.au/2621/1/2621_1.pdf (2020. 12. 10.)
- Pléh Csaba (2015): *A tanulás és gondolkodás keretei*. Typotex, Budapest.
- Quinn, J. B. (1992) *Intelligent Enterprise: A knowledge and service based paradigm*, The Free Press, New York.
- Ranschburg Jenő (1983): Pályaválasztás és önmegvalósítás. *Pályaválasztás*, **16**. 1. sz.
- Ritoók Pálné és Takács Márta (1967): *Pályaválasztási szaktanácsadás. Kézikönyv pályaválasztási szakvizsgálatok elvégzéséhez*. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Rogers, C. {1961} (2003): *Valakivé válni. A személyiség születése*. SHL – Edge, Budapest.
- Rókuszfalvy Pál (1969): *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schüttler Tamás (1985): A pályáorientáció helye, szerepe a közeljövő középiskolájában. *Pályaválasztás*, **18**. 4. sz., 31–33.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, R., Gagne, R. és Scriven M. (szerk.), *Perspectives on curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1*. Rand McNally, Skokie, IL. 39–83.
- Super, D. E. (1992): Toward a comprehensive theory of career development. In: D. H. Montross és S. J. Shinkman (szerk.): *Career development: Theory and practice*. Charles C Thomas, Springfield, IL.
- Sullivan, S. (1999): The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, **25**. 3. sz., 457–484
- Székelly Vince (2014): Mi a career-coaching? *Magyar Coachszemle*, **3**. 6. sz., 29–33. Letöltés: <http://coachszemle.hu/iranyok-88/580-mi-a-karrier-coaching> (2020. 12. 10.)
- Szilágyi Klára (1993): *A tanácsadási elméletek*. GATE, Gödöllő.
- Szilágyi Klára (2011): *Pályalektan*. Szent István Egyetem, Gödöllő. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyalektan/ch07.html (2020. 12. 10.)
- Szilágyi Klára (2015): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.
- Szilágyi Klára és Völgyesy Pál (1981): A hivatástudat kialakításának lehetőségei. *Pályaválasztás*, **14**. 4. sz., 3–6.

- Szilágyi Menyhért (1980): A tanulók pályaválasztási döntését előkészítő tevékenységem osztályfőnöki munkámban. In: Tóth Lajos (szerk.) *A gyorsuló időben* – Közlemények a Békés megyei pedagógusok oktató-nevelő tevékenységéből. 21. sz. Békéscsaba. 53.
- Tókos Katalin, Rapos Nóra, Szivák Judit, Lénárd Sándor és T. Kárász Judit (2020): Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30. 8. sz., 41–61. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.41>
- Vidakovich Tibor (1990): *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Akadémiai, Budapest.
- Völgyesy Pál (1976a): *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Völgyesy Pál (1976b): A pályakövetelmény rendszer pályalélektani összetevői. In: Ritoók Pálné (szerk): *Az iskolai pályaválasztási tanácsadás pályalélektani és pályapedagógiai alapismeretei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 30–48.
- Völgyesy Pál (2012): A pályaismeret jelentősége a pályorientáció folyamatában. In: Szilágyi Klára (szerk): *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK, Budapest. 18–27.
- Witt, S.W. és Rudasill, M. (szerk., 2010): *Az interdiszciplinaritás vonzásában: a társadalom-tudományi könyvtárak tudományterületi határainak alakzatai*. De Gruyter Saur, Berlin; New York. (IFLA publications; 144.). Letöltés: <http://ki2.oszk.hu/kf/2013/04/az-interdiszciplinaritas-vonzasaban-a-tarsadalom-tudomanyi-konyvtarak-tudomanyteruleti-hatarainak-alakzatai/> (2020. 12. 10.)
- Xantus László (1983): Tanácsadási stratégiák a pályaválasztásban. *Pályaválasztás*, 16. 1. sz., 31–39.
- Zachár László (2008): A korszerű képzés és képzettség jellemzői és rendszerei. In: Benedek András, Koltai Dénes, Szekeres Tamás és Vass László (szerk.): *A felnőttképzés módszertani kérdései*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. 19–65.
- WEF World Economic Forum (2018): *Future of jobs*. Geneva. Letöltés: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (2020. 12. 10.)



TÓTHNÉ VOJTKÓ VERONIKA

A konstruktivista tanulásmélet megjelenése az olimpiai nevelés elméletében és a nemzetközi olimpiai nevelési programokban

ÖSSZEFOGLALÁS

Az olimpiai nevelés az olimpiai eszméből kiinduló általános morális-etikai nevelési elveken alapul. Az olimpiai nevelési programok alkalmazása során a tanulók az olimpiai eszmeiségének és történetének megismerésén és értelmezésén keresztül sajátíthatnak el olyan magatartásokat, amelyek általánosan elfogadott módon értékesek, mint például az egymás iránti tisztelet, a tisztességes játék, vagy a küzdelem árán elért öröm. Habár számos olimpiai nevelési programot alkalmaznak világszerte, csak néhányban jelennek meg a konstruktivista tanulásmélet vonásai (Binder, 2012; Hsu és Kobe, 2015; Nanayakkara, 2016). Az olimpiai nevelési programok Magyarországon kevésbé ismertek, az ezekkel kapcsolatos vizsgálatok marginálisak (Vojtkó, 2017; Tóthné Vojtkó, 2020). A tanulmány célja a konstruktivista tanulásmélet azon elemeinek bemutatása, amelyek az olimpiai nevelés területén jelen vannak. A nemzetközi kutatások és programok elemző áttekintésén túl ismertetjük az olimpiai nevelés magyarországi helyzetét, és javaslatokat fogalmazunk meg az olimpiai nevelés hazai alkalmazására. Tartalomelemzés módszerével megvizsgáltuk azokat a tanulmányokat, amelyek konstruktív elemek bevonását javasolják az olimpiai nevelésbe; majd megvizsgáltuk azokat a nemzetközi programokat, amelyekben fellelhetők ezek a vonások. A programokban olyan, a konstruktív tanulásméletben is elfogadott alapelveket és módszereket azonosítottunk, mint például a tanulói aktivitás előmozdítása, a tanulóközpontúság, a tudás konstrukcióként való felfogása, illetve a kritikai szemléletmód. Tanulmányunk jelentőségét abban látjuk, hogy a nemzetközi programok és azokkal kapcsolatos kutatások elemzésén keresztül iránymutatást adhat olimpiai nevelési programok tervezéséhez és hazai alkalmazásához.

Kulcsszavak: olimpiai nevelés, konstruktivista tanulásmélet, olimpiai nevelési programok

BEVEZETÉS

Az olimpiai nevelés során olimpiákkal kapcsolatos események és történetek megismerésén, megvitatásán keresztül a tanulók általános morális-etikai nevelési elveket ismerhetnek meg és sajátíthatnak el. Az olimpiai nevelés az olimpiáknak és azok életfilozófiájának, az olimpizmusnak a nevelő értékeit mozgósítja.

Tanulmányunkban az olimpiai nevelésben egyre inkább előtérbe kerülő konstruktivista tanulásméletet mutatjuk be és érvelünk annak létjogosultsága mellett. Habár a nemzetközi tudományos diskurzusban fellelhetők olimpiai nevelési értékekkel és olimpiai nevelési programokkal kapcsolatos kutatások (*Binder*, 2012; *Hsu és Kobe*, 2015; *Nanayakkara*, 2016), Magyarországon egyelőre ezek a vizsgálatok és programok marginálisak (*Vojtkó*, 2017; *Tóthné Vojtkó*, 2020). Az alábbiakban részletezni fogjuk, hogy a konstruktivista tanulásmélet mely elemeit és milyen módon javasolják a kutatók beépíteni az olimpiai nevelésbe (3.1. alfejezet); és melyek azok a létező olimpiai nevelési programok, amelyekben fellelhetők a konstruktivista tanulásmélet elemei (3.2. alfejezet).

A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy az olimpiai nevelés területén a konstruktivista tanulásmélet csupán *elméleti* szinten, a kutatók tanulmányaiban kerül-e említésre, vagy jelen van az olimpiai nevelési *programokban* is. Tanulmányunk célja, hogy:

- bemutassa a konstruktív tanulásmélet azon elemeit, amelyek az olimpiai neve-

lésben előfordulhatnak vagy beépíthetők oda, valamint, hogy

- külföldi programokon – mint példákön és jó gyakorlatokon – keresztül bemutat-sa a konstruktivista elemek és módszerek alkalmazását az olimpiai nevelésben.

melyek azok a létező olimpiai nevelési programok, amelyekben fellelhetők a konstruktivista tanulásmélet elemei

Érdemesnek tartjuk az olimpiai nevelés és a konstruktivista tanulásmélet kapcsolatának áttekintő bemutatását

és ajánlások megfogalmazását azért, hogy tanulmányunk elősegítse az olimpiai nevelés magyarországi alkalmazhatóságáról való gondolkodást.

1. MÓDSZEREK

A tanulmány módszere egyrészt review jellegű, az olimpiai neveléssel kapcsolatos tudományos kutatások elemzésén alapszik. Az olimpiai nevelés területén nemzetközi szinten meghatározó kutatók (*Kobe*, 2010; *Binder*, 2012; *Culpan és McBain*, 2012; *Lenskyj*, 2012; *Teetzel*, 2012; *Culpan és Stevens*, 2017) álláspontját, kritikáit és javaslatait ismertetjük, illetve elemezzük a konstruktív tanulásmélet tükrében.

Másrészt tartalomelemzés módszerét alkalmazva vizsgáljuk a létező nemzetközi olimpiai nevelési programok közül azokat, amelyekben megtalálhatók a konstruktivista tanulásmélet elemei. A mintaválasztásnál alapvető szempont volt, hogy a program tartalmazzon olyan módszertani megoldásokat és alapelveket, amelyek a konstruktívizmushoz köthetők (kritikai gondolkodásra ösztönzés, tanulóközpontú és kooperatív problémamegoldó feladatok). Az elemzett programok közül jelen tanulmányban a következőket mu-

tatjuk be részletesen: 1) *Fair Play for Kids: A Handbook of Activities for Teaching Fair Play* (Binder, 1992); 2) *Be a Champion in Life: An International Teacher's Resource Manual* (Binder, 2000); 3) *Teaching Values: An Olympic Education Toolkit (OVEP)* (Binder, 2007); 4) Oktatási segédletek az új-zélandi testnevelés tanterv "attitudes and values" részéhez (*Ministry of Education*, 2001, 2004; *New Zealand Olympic Academy*, 2003, 2004); 5) olimpiai neveléssel kombinált konfliktuskezelési program Srí Lankán (*The conflict resolution and Olympic education integrated curriculum model*) (Nanayakkara, 2016); 6) olimpiai neveléssel kombinált művészeti program a tajvani felsőoktatásban (Hsu és Kohe, 2015). A tanulmány elméleti-analitikus jellegű; az említett forrásmunkák elemzésén keresztül érvel a konstruktivista tanulásmélet előtérbe helyezése és egyre gyakoribb alkalmazása mellett az olimpiai nevelésben.

2. AZ OLIMPIAI NEVELÉS ÉS A KONSTRUKTÍV TANULÁS-ELMÉLET FOGALMA, TÖBB SZEMPONTÚ ÉRTELMEZÉSE

2.1. Mit értünk olimpiai nevelésen?

Az *olimpiai nevelés* kifejezést először Müller használta az 1970-es években (Müller, 2004). Azóta számos kutató fogalmazta és értelmezte újra (Naul, 2008; Binder, 2010; Culpán és McBain, 2012); 2000-ben a Nemzetközi Olimpiai Akadémián a következő definíciót fogadták el:

Az olimpiai nevelés a társadalmi, mentális, kulturális, erkölcsi és testi fejlődésért felelős. A nevelés központi eleme a sport, mely segít a fiataloknak szellemileg és testileg kiegyensúlyozott, kooperatív, toleráns és békét tisztelő felnőttekké válni. [...] Az olimpiai nevelésnek elő kell segítenie, hogy az egyénnek olyan életfelfogása alakuljon ki, mely által pozitívan hat a családjára, a közösségre, az országra és a világra (Konstantinos, 2007, 217. o. idézi Monnin, 2012, 337. o.).¹

Az *Olimpiai chartában* (*Olympic Charter*) a kilencvenes években szerepelt először az *olimpizmus* definíciója a Fundamental Principles fejezetben (*International Olympic Committee*, 1991). A legújabb (*International Olympic Committee*, 2020) kiadásban az olimpizmus alapelveit hét pontban összegzik, amelyek közül az első kiemeli a sport, a kultúra és a nevelés kapcsolatát. Az olimpizmus nem olimpikonok versenyfelkészítését jelenti, és nem az Olimpiai Játékokkal, mint világeseményekkel foglalkozik, hanem egy életfilozófia, mely „a test, az akarat és a szellem képességeit, mint egységes egészet fogja össze és dicsőíti. Egyesítve a sportot a kultúrával és neveléssel az Olimpizmus olyan életforma kialakítására törekszik, amely a munkavégzés öröme, a példakép nevelési értékére, társadalmi felelősségvállalásra és az egyetemes erkölcsi alapelvek tiszteletére épül” (11. o.).

Binder (2010) felhívja a figyelmet arra, hogy mennyi hasonlóság van az olimpiai értékrend és az oktatási rendszer értékrendjében. Az olimpiai témájú oktatást értékkezelítő oktatásként értelmezi és gyakorolja, tehát az olimpiai nevelést párhuzamba állítja az iskolában zajló neveléssel.²

¹ Az eredetileg angol nyelvű szakirodalmi idézeteket saját fordításunkban közöljük.

² Jelen tanulmányban az értékkezelítés kifejezést használjuk mindarra, ami különböző etikai, erkölcsi értékek és alapelvek bemutatását, kínálását, oktatási-nevelési célú megismertetését jelenti. A *közvetítést* tehát nem a hagyományos értelemben vett „átadás” szó szinonimájaként használjuk. (Az eredeti angol kifejezés a „values education”)

Az olimpiai nevelés általános és széleskörű, az emberi egyén egészének fejlesztését szolgálja, és alapvető emberi értékeken alapul. *Naul* (2008) *Olympic Education* című könyvében nyolc olimpiai értéket határoz meg, melyek a következők: bajtársiasság, béke, küzdelem árán elért öröm, szolidaritás, harmonikus test és szellem, kölcsönös tisztelet, nemes viselkedés és tisztességes játék. Az *Olympic Review*-ban publikált tanulmányok (*Arnold*, 1996; *Hsu*, 2000; *Parry*, 2004, 2006;

Pearson, 1996; *Segrave*, 1988; *Tavares*, 2010) meghatározásai alapján *Teetzel* (2012) az olimpizmust három fő területre bontja: 1) becsületesség / tisztességes játék; 2) egyenlőség; és 3) erkölcsös / etikus

viselkedés. Azonban megjegyzi, hogy ezek önmagukban „nem sok útmutatást [adnak] arra vonatkozóan, hogy ezeket hogyan lehetne értelmesen és pontosan megvalósítani egy iskolai oktatási program részeként” (322. o.).

Az olimpia számos olyan pozitív értéket jelenít meg, mely a mindennapi életben is kívánatos, mint például az egymás iránti tisztelet, mások elfogadása, a küzdeni tudás elsajátítása. Az olimpiai nevelés nem olimpikonok nevelése vagy felkészítése, hanem az olimpizmus elvein alapuló (az iskolában és a társadalomban általában érvényes) morális-etikai nevelési elvek összességének mozgósítása. Az olimpiai nevelés tehát alapvetően csak „gyúanyagában” különbözik a nevelés egyéb területeitől; olimpiatörténeti példákön és az olimpizmus eszméi alapján kíván hozzájárulni az egyén konstruktív életvezetésének kialakításához, a szociálisan és az egyén szempontjából egyaránt értékes általános értékek megérté-

séhez és elsajátításához. Olimpiai neveléssel kapcsolatos témák nem csak az iskolai testnevelésórákon fordulhatnak elő, hanem egyéb tantárgyakba is integrálhatók. A kutatók összességében egyetértenek abban, hogy az olimpiai nevelés elsődleges feladata a különböző értékek bemutatása, megvitatása (*Culpan* és *Wigmore*, 2010; *Chatziefstathiou*, 2012; *Teetzel*, 2012; *Hsu* és *Kobe*, 2015).

Az olimpiai nevelési programok tehát

az olimpiák hagyományait, eseményei és értékeit használják kontextusként az oktatás-nevelés folyamatában. Az olimpiai nevelési programok nem olimpiával kapcsolatos tárgyi tudást kívánnak a tanulóknak átadni, sokkal

az olimpizmus eszméi alapján kíván hozzájárulni az egyén konstruktív életvezetésének kialakításához

inkább olimpiai példákön keresztül mutatják be az életben is hasznosítható értékeket. A korszerű programok mindezt kreativitást fejlesztő, egyéni megoldásokon alapuló feladatokkal teszik, melyekben fontos szerepet kap a tanuló önálló véleményformálása, produktumok elkészítése. Szerre a világban terveztek olimpiai oktatási-nevelési programokat (Kanada – *Binder*, 1992, Új-Zéland – *Ministry of Education*, 2001, 2004, 2008; Tajvan – *Hsu* és *Kobe*, 2015; Srí Lanka – *Nanayakkara*, 2016), azonban nagy eltérés tapasztalható a programok tartalmában, céljában és alkalmazásában (*Tóthné Vojtkó* és *Fügedi*, 2018; *Tóthné Vojtkó* és *Révész*, 2018).

Tanulmányunkban olimpiai nevelési programnak tekintünk „minden oktatási kezdeményezést vagy gyakorlatot, mely az olimpizmus értékeivel hozható kapcsolatba” (*Chatziefstathiou*, 2012, 391. o.). *Olimpiai nevelés* kifejezéssel utalunk egyrészt azokra az erkölcsi-etikai alapelvekre,

melyek az olimpizmus életfilozófiáját és fel-fogását követik (olimpiai nevelési értékek), másrészt az ezeken alapuló programokra, nevelési célú konkrét kezdeményezésekre (olimpiai nevelési programok).

2.2. Mit értünk konstruktivista tanuláselméleten?

A neveléstudomány, a pedagógia területén számos tanuláselmélet ismert, amelyek egymást követve jelentek meg (az ismeretátadás szemléletmódja, a szemléltetés pedagógiája, a cselekvés pedagógiája, konstruktivista tanuláselmélet). Mégis, napjainkban ezek az elméletek párhuzamosan léteznek, az újak nem üzték el egyértelműen a korábbiakat. *Nahalka* (2003) szerint „a konstruktivista pedagógia gazdagon merít a megelőző tanulásparadigmák módszertani megoldásaiból” (96. o.).

A hagyományos tanulás-értelmezésekkel szemben (ismeretátadás, szemléltetés, a cselekvés pedagógiája) a *konstruktivizmusban* – ahogy azt a neve is sugallja – az alapvető figyelem a tudás konstruálása, megalkotása felé irányul. A tudás nem átszarmaztatással vagy tapasztalat útján keletkezik, hanem az ember maga alkotja, konstruálja azt. Ebből következik, hogy a létrejött tudás csakis egyéni, személyes és önálló lehet. A hangsúly a belső folyamatokon van, az aktív információfeldolgozáson, valamint a szubjektív értelmezésen. A megismerési folyamatról alkotott elképzelések az egész pedagógiai gyakorlatra hatnak: a tanuló és a tanár szerepére, a módsze-

napjainkban ezek az elméletek párhuzamosan léteznek, az újak nem üzték el egyértelműen a korábbiakat

rekre, az értékelésre. *Nahalka* (2002) így ír a konstruktivizmusról:

[...] A konstruktivizmus szerint a tudás nem egy közvetítődési folyamatban lesz a megismerő ember sajátja, hanem azt maga hozza létre, konstruálja. [...] A konstruktivizmus szerint a megismerés egy aktív, sőt konstruktív folyamat [...], amelyben a megismerő ember nem csak egyszerűen elraktározza az ismeretet, hanem megalkotja azt magában. Ez a „tudásalkotás” értelmezési folyamatokban zajlik, vagyis a megismerő elme [...] meglévő tudása segítségével feldolgozza, megkísérli az új információknak a már meglévők rendszerébe illesztését, vagy még pontosabban megkísérli az új információknak a meglévőkből való létrehozását (81. o.).

3. EREDMÉNYEK

3.1. A konstruktivista tanuláselmélet megjelenése az olimpiai nevelés elméletében

Az olimpiai nevelés területén is egyre több kutató említi a konstruktivista szemléletmód létjogosultságát, többnyire a jelenlegi irányvonalak kritikájaként (*Kohe*, 2010; *Culpan* és *McBain*, 2012; *Teetzel*, 2012). A következőkben

az olimpiai nevelés területén kutató szakemberek álláspontját ismertetjük és elemezzük a konstruktivizmus tükrében (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A konstruktivista tanuláselmélet megjelenése az olimpiai nevelés elméletében

Konstruktivista elemek	Az olimpiai nevelés hagyományos elemei	Ajánlások az olimpiai neveléshez
a tudás megalkotása; belső folyamatok; aktív információ-feldolgozás	kész, előre feldolgozott tudás és nézőpontok átadása	hagyni, hogy a tanulóknál kialakuljon a személyes értelmezés
szubjektív értelmezés – a tudás egyéni és személyes nincs objektív igazság	egyetlen történet és álláspont a tananyag = „az” útmutatás	különböző nézőpontok, alternatívák, értelmezések melyekből a tanuló kialakítja a sajátját a tananyag = „egy” útmutatás
tanulóközpontúság	fókusz: a <i>tanár</i> mit és hogyan tanít (a tanár feladata: az ismeretátadás)	fókusz: a <i>tanuló</i> mit és hogyan tanul (a tanár feladata: a tanulás segítése, egyéni értelmezések és szükségletek figyelembevétel)
kritikai szemléletmód	pozitívumok ismertetése, értékek és eszmék magasztalása és feltétel nélküli elfogadása	kritikai gondolkodásra ösztönzés, negatívumok, ellentmondások, problémák megvitatása, értelmezése

FORRÁS: saját szerkesztés

Új-Zélandon az olimpiai nevelés része a nemzeti testnevelés tantervnek is (*New Zealand Ministry of Education*, é.n.). Többféle olimpiai nevelési program létezik, azonban *Culpan* és *McBain* (2012) megjegyzi, hogy ezek a meglévő programok nem megfelelően hatékonyak, és szükséges lenne azok konstruktivista szemléletmód alapján történő átdolgozása. „Ha az olimpiai nevelést megfelelő módon kezeljük, jelentős nevelő és társadalmi hatása lehet.” A jelenlegi olimpiai programoknak elhanyagolható a hatása, de „konstruktivista értelmezésen keresztül fokozható lenne az oktatásban betöltött szerepe” (104-105. o.). A kritikai szemléletmód segítségével elérhető, hogy konstruktivista alapelveken nyugvó értelmezés alakuljon ki a tudás, a jelentés, és a tanulás folyamatairól, és az ezek közötti kapcsolatokról (*Richard-*

son, 2003 idézi *Culpan* és *Stevens*, 2017). Ez lehetővé tenné a tanulók számára, hogy „fellépjenek a társadalmi igazságtalanság, egyenlőtlenség, féktelen fogyasztás, és nem etikus viselkedés ellen” (*Culpan* és *McBain*, 2012, 105. o.). Összességében a szerzőpáros úgy véli, hogy a testnevelés tantárgyba integrált konstruktivista olimpiai nevelésnek arra kellene fókuszálnia, hogy „mit tanulnak, hogyan tanulnak, és hogyan segítheti elő ezt a tanulást a tanár, ahelyett, hogy mit tanítanak, és hogyan viselkedik a tanár” (*Culpan* és *McBain*, 2012, 99. o.). A tanulókra és a tanulásra több figyelmet szükséges fordítani, az erőteljesebb tanulóközpontúság megtörné a jelenlegi olimpiai nevelésben kialakult trendeket, mely a tanárok feladataira és kizárólag az olimpizmus pozitív értékeire koncentrálna. *Binder* (2012) úgy véli, hogy je-

lentős mennyiségű kutatást folytatnak arról, hogy *mit* kell tanítani azért, hogy segítsük a tanulókat értékrendjük kialakításában, de kevés szó esik arról, hogy *hogyan* tegyük mindezt (279. o.).

Teetzel (2012) kiemeli, hogy az olimpiai nevelés során ne kizárólag az olimpiai pozitív üzeneteit mutassuk be a tanulóknak, hanem hívjuk fel a figyelmüket az esetleges negatívumokra, ellentmondásokra, problémákra is. Ehhez

a konstruktív szemléletmódot javasolja, valamint a *minden* részletre kiterjedő megközelítést. Ezzel *Donnelly* (1996) is egyetért, aki tágabb történelmi és társadalmi kontextusba

helyezné az olimpiai nevelést, hogy a tanulók kritikai érzéke fejlődjön, és ne kizárólag a pozitív aspektusokat lássák. Így talán az olimpiai témákat hatékonyabban használhatnák az erkölcsi nevelés során (idézi *Kobe*, 2010). *Lenskyj* (2012), aki a jelenlegi olimpiai nevelés heves kritikusa, az olimpia által közvetített értékeket nem látja egyértelműen pozitívnak. Ennek felismerésére ösztönöz,

és arra, hogy az olimpiai programok segítsék a kritikus gondolkodást, hiszen annak elsajátítására és fejlesztésére megfelelő eszköz lehet. *Lenskyj* (2012) tanulmányának a címe is

árulkodik: *Olimpiai nevelés: A gyermekek elméjének gyarmatosítása? (Olympic Education: Colonizing Children's Minds?)*. Habár eredetileg a cím kérdés volt, a kutatás befejeztével a szerző állító mondattá alakította azt át, hiszen meggyőződött róla, hogy valóban így van. *Teetzel* (2012) az olimpiai játékokat szintén nem látja egyértelműen pozitívnak, mégsem tagadja, hogy az olimpiai nevelés hasznos eleme az oktatásnak. Csupán arra kíván rávilágítani, hogy az olimpiai értékek

és eszmék magasztalása és feltétel nélküli elfogadása helyett a tanároknak arra kellene bátorítaniuk tanulóikat, hogy pontosan értelmezzék, illetve megkérdőjelezzék és megvitassák azokat. Nem kész, előre feldolgozott tudást kellene a tanulók felé közvetíteni, sokkal inkább viták és megbeszélések során szorgalmazni, hogy a tanulóknak kialakuljon a személyes értelmezés az olimpiai értékekkel kapcsolatban.

A konstruktivizmus egyik alaptétele, hogy a tudás személyes, egyéni konstrukció; az információkat a tanulók mindannyian másképpen értelmezik. Ezzel párhuzamba állítható *Kobe*

(2010) álláspontja arról, hogy az olimpiai neveléssel kapcsolatos tananyagoknak „egy útmutatásnak” és nem „az útmutatásnak” kellene lenniük az etikai és értékorientált oktatási-nevelési folyamatban (490. o.). A szerző úgy véli, érdemes lenne megfontolni, hogy a tanár ne egyetlen elfogadható álláspontot képviseljen az olimpiai nevelés során, hanem bemutassa a lehetséges

véleményeket és értelmezéseket, amelyek alapján a tanuló kialakíthatja saját nézőpontját.

Az olimpiai nevelés területén az utóbbi időben változás tapasztalható,

hiszen „az olimpiai játékok és az olimpiai mozgalom egysíkú, hagyományos értelmezése helyett új módszertani megközelítések jelentek meg. Ilyen például a különböző történelmi nézőpontok kínálása (egyetlen elfogadott történet helyett), a kritikai gondolkodásra ösztönzés és a viták.” (*Kobe*, 2010, 489. o.). *Jones* (2008) szerint mivel a jó és erkölcsös ember sokféle lehet, az erre való nevelést is komplexen kell értelmezni:

miel a jó és erkölcsös ember sokféle lehet, az erre való nevelést is komplexen kell értelmezni

ne kizárólag az olimpiai pozitív üzeneteit mutassuk be a tanulóknak

Az erkölcsi nevelés igen összetett és helyzettől függő. Amikor értékekkel kapcsolatos programot vezetünk be – melyre az olimpiai nevelés egy klasszikus példa –, a résztvevőknek figyelembe kell venniük azt, hogy a jó tulajdonságok és a morális jószág szükségszerűen sokfélék lehetnek, és ezért az erkölcsi nevelést általában és a sportban is tágan kell értelmezni (337. o., idézi *Kohe*, 2010, 291. o.).

Az általánosan elfogadottnak tartott erkölcsi értékek esetében is hangsúlyos az egyéni értelmezések és szükségletek figyelembevétele – hiszen nem csupán kulturális csoportok értékrendje eltérő, hanem az egyes embereké is. Az olimpiai nevelésben lehetőség van a különböző alternatívák megismer-tetésére a tanulókkal, amelyek közül ők maguk választják ki a számukra értelmezhető, és azt, amelyik legjobban beleillik személyes világukba, a társadalmi kontextusba, amelyben élnek. A konstruktivista tanulásfelfogásban ez maximálisan megvalósulhat, hiszen annak elvei alapján nem előre feldolgozott, készen kapott a tudás, hanem egyéni konstrukció: a tanuló a tudást úgy konstruálja meg, hogy az új információt összeveti előzetes tudásával.

Kohe (2010) megkérdőjelezi „a kényelmes és megnyugtató álláspontot az olimpiai nevelési anyagokban” és egy újfajta megközelítést ajánl, hiszen véleménye szerint a jelenlegi tananyagok – mint például a *Showcase China-Beijing 2008 Games* (Ministry of Education, 2008)

program – nem segítik a diákokat abban, hogy „jobban megértsék az őket körülvevő világot” (479. o.). Az „újfajta megközelítés” kifejezéssel *Kohe* a konstruktív és kritikai szemléletmódra utal, melynek megvalósulását az olimpiai nevelési programokban a következő alfejezetben részletezzük.

3.2. A konstruktivista tanulásméлет megjelenése az olimpiai nevelési programokban

Világszerte jó néhány országban (pl.: Új-Zéland, Tajvan, Srí Lanka, Franciaország) létezik kidolgozott olimpiai neveléssel kapcsolatos program, ezek azonban nagyon eltérőek mind tartalmukat, mind alkalmazásukat tekintve (*Binder*, 2012; *Monnin*, 2012; *Hsu és Kohe*, 2015; *Nanayakkara*, 2016; *Tóthné Vojtkó és Révész*, 2018).

A kutatók egyre gyakrabban kritikával illetik ezeket a programokat, főként azok pozitívista és ideologikus szemléletmódja miatt, és sokkal gyakorlat-orientáltabb, a kritikai gondolkodást jobban elősegítő programokat javasolnak helyettük (*Bale és Christensen*, 2004; *Lenskyj*, 2012; *Hsu és Kohe*, 2015). A tanulmányokban időnként megemlítik a konstruktivista tanulásmélet egyes elemeit, amelyeket az előző alfejezetben ismertettünk. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, és arra keressük a példákat, hogy vajon az olimpiai nevelési programokban magukban fellelhetőek-e a konstruktivista szemlélet nyomai (2. táblázat).

megkérdőjelezi „a kényelmes és megnyugtató álláspontot az olimpiai nevelési anyagokban”

2. TÁBLÁZAT

A konstruktivista tanulásemélet megjelenése az olimpiai nevelési programokban

Programok	Konstruktív vonások	Alkalmazott módszerek
NOB: Fair Play for Kids: A Handbook of Activities for Teaching Fair Play (<i>Binder</i> , 1992)	tanulók bevonása a tanulási folyamatba	kooperatív probléma-megoldó feladatok
NOB: Be a Champion in Life: An International Teacher's Resource Manual (<i>Binder</i> , 2000)	a tanulás aktív tevékenység, az emberek különbözőképpen tanulnak, a tanulás egyéni és kooperatív munka eredménye	narratívák („narratives”) (színdarabok, versek, történetek) megélt tapasztalatok és életszerű szituációk
NOB: Teaching Values: An Olympic Education Toolkit (<i>Binder</i> , 2007)	tanulók bevonása a tanulási folyamatba, tanulóközpontúság	megbeszélés, párbeszéd, szerepjáték, szituációs játék, csoportfoglalkozás nézetek ütköztetése, különbözőség hangsúlyozása
Új-Zéland: Attitudes and Values (<i>Min. of Ed.</i> , 2001); Making Meaning; Making a Difference (<i>Min. of Ed.</i> , 2004); Women in the Olympic Movement; Olympic Education Teacher Resource (<i>NZOA</i> , 2003) Ethics through Sport (<i>NZOA</i> , 2004)	kritikai gondolkodásra ösztönzés	gondolkodtató feladatok és történetek
Srí Lanka: konfliktuskezeléssel kombinált olimpiai nevelés (The conflict resolution and Olympic education integrated curriculum model) (<i>Nanayakkara</i> , 2016)	önálló és önszabályozó tanulás, szabadság és tanulói kezdeményezés	részvéten alapuló és felfedeztető módszerek
Tajvan: művészeti oktatásba integrált olimpiai nevelés (Olympic education curriculum for students in Taiwanese University's Liberal Arts programme) (<i>Hsu és Kobe</i> , 2015)	a tanuló nem csak információ-befogadó saját tudás megkérdőjelezése	ellentmondások kiemelése, beszélgetés, megbeszélés, vita, cselekvéses tanulás, filmrészletek bemutatása, vendéglelőadók beszámolóit

FORRÁS: saját szerkesztés

Binder (2012) átfogó munkájában elemzi az eddigi négy legmeghatározóbb (és a Nemzetközi Olimpiai Bizottság – NOB –

munkásságához köthető) olimpiai nevelési programot kronológiai sorrendben. Bemutatja azok fejlődési folyamatát, különbségeit

és részletes áttekintést ad a változtatásokról, azok okairól, eredményeiről. A négy program fokozatos fejlesztése során egyre erőteljesebben érződik a konstruktivista tanulásmélet hatása. Az első programot 1986-ban, a legutóbbit 2007-ben hozták

létre. A következőkben a programoknak a konstruktivizmushoz köthető elemeit emeljük ki. A *Fair Play for Kids: A Handbook of Activities for Teaching Fair Play* (Binder, 1992) című kiadványban

„kooperatív probléma-megoldó feladatokat alkalmaztak a tisztességes játék és együttműködés tanítására” (Binder, 2012, 285. o.) úgy, hogy a tanulókat is bevonták a tanulási folyamatba. Az ezt követő program során, *Be a Champion in Life: An International Teacher's Resource Manual* (Binder, 2000), három tanulással kapcsolatos alapvetet tartottak szem előtt (melyek a konstruktivista tanulásméletben is megjelennek): „1) a tanulás aktív tevékenység; 2) az emberek különbözőképpen tanulnak; 3) a tanulás egyéni és kooperatív munka eredménye” (Binder, 2012, 292. o.). A program egyik témája a fair play, melynek oktatásához adekvát módszer lehet az esettanulmányok alkalmazása. Teetzel (2012) a következő módszereket javasolja a tisztességes játék (fair play) lényegének megértéséhez:

A tisztességes játék olyan komplex téma, mely messze túlmutat a szabálykönyvben leírtakon vagy az olimpiái okiratban lefektetett elveken. A konkrét esetek vizsgálata segítheti a diákokat a fogalom megértésében és abban, hogy értékelni tudják, mi szükséges – és mi nem – ahhoz, hogy tisztességesen viselkedjenek (325. o.).

nem az adatokat és tényeket, hanem a gyermeki kreativitást és aktivitást helyezik előtérbe

Ezzel Nussbaum (1986) is egyetért, hiszen véleménye szerint az erkölcsi nevelésben fontosak a narratívák („narratives”), mint például színdarabok, versek, történetek (idézi Binder, 2012). Egy másik módszer az etika és erkölcs oktatására „a megélt tapasztalatokon és életszerű szituációkon keresztüli tanulás a feltelezett és elképzelt helyzetek helyett” (Binder, 2012, 290. o.).

A negyedik programot érdemesnek tartjuk

részletesebben is ismertetni, hiszen példaeértékű mind tartalmában, mind elméleti megalapozottságában. Az *Olimpiái értékek oktatási program (Olympic Values Education Programme)* keretében elkészült olimpiái kiadvány (*Teaching Values: An Olympic Education Toolkit*, Binder, 2007 – a továbbiakban *OVEP*) az olimpiái értékek oktatásához nyújt segítséget és javasol feladatokat korosztály- és kultúrafüggetlen módon. A program az olimpiái sportágakat és az olimpiái értékeket használja kontextusként a feladatoknál. Lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy olyan értékekről tanuljanak, mint például a kiválóság, a tisztelet vagy a barátság. Az ingyenesen hozzáférhető oktatási anyagok összességét használhatják tanárok, edzők, oktatási szervezetek, kormányok, sőt, akár szülők is. A feladatgyűjtemény az olimpiái szimbólumain és olimpiái történeteken keresztül interaktív módon vonja be a tanulókat az olimpiái értékek megértésébe és elsajátításába. A tananyagot úgy állították össze, hogy a világ bármely részén alkalmazható legyen tudásszintre vagy korosztályra való tekintet nélkül. A feladatok nem az adatokat és tényeket, hanem a gyermeki kreativitást és aktivitást helyezik előtérbe (Binder, 2007). A NOB honlapján 21 olimpiái nevelési programot tartanak számon, melyeket különböző országokban használ-

nak és amelyeket az OVEP által bemutatott olimpiai nevelési értékek inspiráltak. A 17 ország programjai közül példaként említjük a következőket: Ausztrália: *a.s.p.i.r.e. School Network*; Kanada: *Canadian Olympic School Program*; Ciprus: *Olympic House Guided Tour*; Észtország: *School Olympic Games*; Franciaország: *Olympic Youth Camp*; Szlovénia: *Promoting the values of sport and Olympism – Fair Play School*; Törökország: *Sports, culture and Olympic Education programme (www.olympic.org)*. Összességében a NOB (és a programok szerzőjeként megjelölt Binder) példaértékű oktatási segédletet biztosít az olimpiai nevelést tanítók és tanulók számára.

Az OVEP program tervezése során alapvetően fogalmazták meg, hogy az olimpiai nevelési kiadványnak teljes mértékben tanulóközpontú feladatokból szükséges állnia. Emellett a következő módszerek és megfontolásokat javasolja alkalmazni: „párbeszéd, szituációs játék, megerősítés, gyakorlás, képzelőerő fejlesztése kreatív feladatokkal, az érzelmi megnyilvánulásokra való odafigyelés és a tanulók egyéni (kulturális, nemi, képességbeli) különbözőségének hangsúlyozása az összes lehetséges módon” (Binder, 2012, 298. o.).

Knijnik és Tavares (2012) az OVEP programban alkalmazott főbb módszertani elemekről és feladattípusokról ír. A feladatgyűjtemény „négy módszertani jellegű irányelvet mutat be, melyek fontosak a sport és értékek oktatásában a kutatási eredmények alapján:

megbeszélés, nézetek ütköztetése, szerepjáték, csoportfoglalkozás” (Knijnik és Tavares, 2012, 356. o.). Szituációs játékokban vagy vitákban beszélgetésindítók lehetnek a Chatziefstathiou (2012) által felsorolt témák az olimpiai neveléssel kapcsolatban:

„Európa-központúság, elüzletiesedés, emberi jogok megsértése, nemi diszkrimináció, dopping, szerencsejáték, [...] fenntarthatóság, nacionalizmus, politika a sportban, bojkottok, hivatásos sportolók, diszkrimináció, korrupció [és] megvesztegetés” (385. o. és 388. o.). A felsorolás ötletként szolgálhat ahhoz, hogy hogyan lehet az olimpiai nevelésben jelentősebb teret adni az értékek megvitatásának.

Az OVEP-feladatgyűjteménynek is vannak kritikussai. Culpan és McBain (2012) megjegyzi, hogy a program úgy mutatja be az olimpiai értékeket, mintha azok teljesen vitathatatlanok lennének, és általánosan jónak kellene elfogadnunk őket. A két szerző megjegyzi továbbá, hogy ez az olimpiai nevelési program túl általános amiatt, hogy kultúra- és tantárgyfüggetlen, azaz mindig minden helyzetben alkalmazható, mintha „mindenre jó” lenne (a szerzőpáros a „one-size-fits-all” kifejezést használja; 98-99. o.). A program nem igazodik az egyéni vagy kulturális különbségekből adódó igényekhez, megpróbál egyetlen sémával megoldást találni minden korosztályú és társadalmi háttérű tanuló számára. Azonban véleményünk szerint az, hogy a program átfogó jellegű és nem egy speciális tanítási-tanulási kontextusra korlátozódik, nem veszi el az értékéből. Sőt, éppen ez a nyitottság teremti meg a lehetőséget arra, hogy az alkalmazó intézmények és tanárok a saját tanulóik igényeinek megfelelően formálják a tananyagot, illetve, hogy a diákok a szá-

mukra releváns tananyagrészeket és feladatokat részesítsék előnyben.

Új-Zélandon az olimpiai oktatás és nevelés hangsúlyos, mivel az iskolák tantervébe a testnevelés tantárgy (Health and

Physical Education) „Attitűdök és értékek” („Attitudes and values”) fejezetébe 1999-

A program nem igazodik az egyéni vagy kulturális különbségekből adódó igényekhez

ben hivatalosan is integrálták az olimpiai oktatást és nevelést (Culpan, 2008; Culpan és Stevens, 2017). Ezt a döntést az oktatási minisztérium hozta meg, és vezette be a szabályozást minden iskolában kötele-

zően. Az iskolák jelentős része vonakodva fogadta el ezt az újítást, és a kutatóknak sem sikerült még egységes álláspontot kialakítaniuk a tartalmakat és módszereket illetően.

A *Tanterv a gyakorlatban (Curriculum in Action)*

sorozatban megjelent *Attitűdök és értékek: Olimpiai eszmék a testnevelésben (Attitudes and Values: Olympic Ideals in Physical Education)* című kiadvány tantervi segédlet, mely részletesen foglalkozik az olimpiai nevelés témakörével (Ministry of Education, 1999). Ebben többek között olyan mozgásos feladatokat javasolnak, amelyek során a tanulók fejleszthetik szociális kompetenciájukat és megismerhetik a viselkedési normákat (New Zealand Ministry of Education, é.n.).

Culpan és McBain (2012) számos olimpiai programot nevez meg, melyeket Új-Zélandon vezettek be a testnevelés tantárgyba, és kritikai-konstruktivista elveken alapulnak. A következő programokat említik:

1. *Making Meaning; Making a Difference (Ministry of Education, 2004)*
2. *Attitudes and Values: Olympic Ideals in Physical Education (Ministry of Education, 2001)*
3. *Women in the Olympic movement; Olympic Education Teacher Resource (New Zealand Olympic Academy, 2003)*

4. *Ethics through Sport (New Zealand Olympic Academy, 2004)*

(104. o.).

az olimpiai nevelés elősegítheti-e a társadalmi integrációt a szingaléz (buddhista) és a tamil (hindu) tanulók között

Ezeket a programokat igyekeztek gondolkodtató és kritikai szemléletmódot erősítő feladatokkal kiegészíteni, azonban *Kohe* (2010) megjegyzi, hogy az új-zélandi segédanyagok még így is túlzottan ideologikus-

sak, és csak egyetlen pozitív nézőpontot hangsúlyoznak. Új-Zéland az a hely, ahol a NOB „idealista és átfogó propagandája” jellemzi az olimpiai programokat, amelyek „mellőzik a kritikai szemléletet” (*Kohe*, 2010, 488. o.). Egy másik oktatási segédlet a tartervhez a *Game on! (New Zealand Olympic Committee, é.n.)*, amelyben ingyenes online tananyagokat és feladatokat kínálnak – emellett óraterveket, mozgásos játékokat, az egyes olimpiákkal kapcsolatos információkat, gondolkodtató feladatokat, történeteket és multimédiás linkeket is találhatunk benne.

Nanayakkara (2016) kutatása során saját fejlesztésű, olimpiai neveléssel kombinált konfliktuskezelési program (*The conflict resolution and Olympic education integrated curriculum model*) hatását vizsgálta középiskolások körében (N=124) Srí Lankán. Kutatásában arra kereste a választ, hogy az olimpiai nevelés elősegítheti-e a társadalmi integrációt a szingaléz (buddhista) és a tamil (hindu) tanulók között. *Nanayakkara* (2016) a program elméleti megalapozottságát a következőképpen jellemzi:

A program elméleti háttérét a humanista gondolkodás adta (*Rogers és Freiberg*, 1994), ami hangsúlyozza az ön-

álló és önszabályozó tanulást (Maslow, 1954); a részvéten alapuló és felfedeztető módszereket (Rogers és Freiberg, 1994); a szabadságot és a tanulói kezdeményezést (Gage és Berliner, 1991). (626. o.)

„A humanista felfogáson alapuló tanulási folyamatban a tananyagban található témáknak közvetlenül relevánsnak kell lenniük minden egyes tanuló életére és élethelyzetére” (Rogers és Freiberg, 1994 idézi Nanayakkara, 2016, 640. o.). Egy tanuló számára akkor lehet releváns a tananyag, ha azt jól tudja előzetes tudásához kötni, képes azt értelmezni és be tudja illeszteni a már meglévő fogalmi rendszerébe. Amennyiben azonban az új információk ellentmondanak a tanuló meglévő tudásának, a tanulás folyamatában akár fogalmi váltás is bekövetkezhet.

Hsu és Kohe (2015) egy tajvani felsőoktatási példát mutatnak be, ahol az olimpiai nevelést művészeti oktatással ötvözik (*Olympic education curriculum for first-year undergraduate students enrolled within a provincial Taiwanese University's Liberal Arts programme*). Kiemelik, hogy az olimpiai értékeket kritikusabban kell szemlélni, és nemcsak a pozitívumokat kiszűrve kell a diákoknak bemutatni. Olyan programokra van szükség, amelyek ösztönöznek a kritikai gondolkodásra, a tanulókat nem csupán az információk befogadónak tekintik. Ehhez a megközelítéshez vendégelőadók meghívását és filmrészletek bemutatását javasolják, mivel ezek vitára, beszélgetésre sarkallják a tanulókat. A két féléves egyetemi kurzus során a tanulóknak párhuzamokat és ellentmondásokat kell keresniük, és elemezniük az olimpiai mozgalom eszméinek és gyakorlatának

összehasonlításán keresztül (Hsu és Kohe, 2015). A tananyag öt nagy témakörének (béke, multikulturalizmus, társadalmi érzékenység, erkölcs, esztétika) feldolgozása megbeszélésekkel, cselekvéses tanulással, filmnézéssel, vitákkal, és vendégelőadók beszámolóival valósul meg. Ezeknek a módszereknek az alkalmazása közvetlen tanár-diák kapcsolatot kíván, ami újszerűnek tekinthető a tajvani oktatásban. A tananyag „szókratészi hagyományon” alapszik, ami azt jelenti, hogy lehetőséget adnak a diákoknak „saját tudásuk megkérdőjelezésére az olimpiai mozgalommal kapcsolatban és az eszmék, elvek, propaganda és valóság közötti ellentmondásokat emelik ki” (Hsu és Kohe, 2015, 481. o.). A saját tudás megkérdőjelezése és az új információkkal való ütköztetése a konstruktivizmusnak is alapvető tételei. Amennyiben a két tudáselem között ellentmondás

tapasztalható, de a tanuló mégis az újat dolgozza fel, értelmezi és építi be, fogalmi váltás történik. A tanár feladata, hogy megmutassa, másképpen

is lehet gondolkodni és egyéb megoldási lehetőségeket, alternatívákat kínáljon.

Az olimpiai nevelési programok vizsgálata, elemzése és összehasonlítása során Binder (2012) szerint az alábbi kérdések mentén szükséges további kutatásokat végeznünk:

1. Melyek azok a jelenlegi tanulási-módszerek, amelyek legjobban segítik az olimpizmussal kapcsolatos feladatok rugalmas alkalmazását az iskolai tanítási-tanulási folyamatban?
2. Hogyan sajátítják el a gyermekek és fiatalok a pozitív viselkedési mintázatokat és értékeket; és milyen oktatási módszerek segítik ezt a tanulást?

A tananyag „szókratészi hagyományon” alapszik

3. Van-e az olimpiai értékeknek létjogosultsága az európai és amerikai kultúrától eltérő kulturális kontextusokban is?
4. Vajon univerzálisak ezek az értékek, ahogy az olimpiai mozgalom állítja?
5. Az európai és amerikai kultúrákban alkalmazott módszerek az értékközvetítésre alkalmasak más kulturális kontextusokban is?
6. Hogyan tud egy nemzetközi olimpiai nevelési és fair play program különböző kulturális nézőpontokat képviselni?
(275. o.)

egy-egy olimpiai nevelési értéket feltehetően másképpen értelmez egy európai, mint egy ázsiai tanuló

A kérdések összegzik a mai olimpiai nevelésben felmerülő dilemmákat és vitatémákat. Az első kérdésre adott válasz számos kutató véleménye szerint (Binder, 2012; Culpan és McBain, 2012; Hsu és Kobe; 2015) a korszerű konstruktivista tanulásmélet lenne, melyben hangsúlyos szerepet kellene kapnia a kritikai szemléletmódnak. A második kérdésre adott válasz a tanulásméletről függ, az határozza meg a tanulási folyamatról alkotott elképzeléseinket. Az utolsó négy kérdés az értékek és alkalmazott módszerek *univerzálisát* vizsgálja, melyről jelen tanulmányban csak érintőlegesen írunk, nem térünk ki a kérdések részletes megválaszolására, ez azonban nem jelenti azt, hogy ezek nem fontos és időszerű kérdések. Hogy a legegyszerűbb példával éljünk: egy-egy olimpiai nevelési értéket feltehetően másképpen értelmez egy európai, mint egy ázsiai tanuló. Például a kiválóságra törekvés, ami a *Be a Champion in life* (Binder, 2000) program egyik témája volt, „ellentmond az ázsiai és afrikai kulturális hagyományoknak, melyekben

a közösséget, egységességet és szolidaritást helyezik előtérbe” az egyéni érdekérvényesítéssel szemben. „A buddhista és hindu emberek számára az „én” csupán illúzió, egy fogalom, melyet inkább elnyomni kell, mint kiemelni. A kínai tradicionális oktatásban pedig az alázatot többre értékelik a magabiztosságnál” (Binder, 2012, 293. o.). Nem csak kultúránként, hanem egyénenként is eltérőek lehetnek az értékek és azok fontossága. Közvetve ez a kérdéskör is kapcsolódik a konstruktivizmushoz: ugyanazon információt vagy fogalmat minden egyén másképpen értelmez, és mást jelent számára előzetes tudásától és élethelyzetétől függően.

Az olimpiai nevelési programokban feltehető konstruktív tanulásméleti elemek (kooperatív problémamegoldó feladatok, nézetek ütköztetése, megbeszélés, részvétel alapuló és felfedezettő módszerek) elősegítik a tanuló-központúság erősödését és a gyakorlat-orientáltságot, illetve erősítik a kritikai szemléletmódot. *Knijnik és Tavares* (2012) a következő módszereket emelik ki az erkölcsi fejlődés folyamata kapcsán:

Az erkölcsi fejlődést kutatók (Binder, 2005; Carvalho, 2002; Piaget, 1996; Puig, 1998; Zabalza, 2000) úgy vélik, hogy az értékközvetítésben a tapasztalás hatékonyabb, mint a szabályok, utasítások és előadások általi tanulás. A gyakorlatias feladatok játékok, szerepjátékok és szimulációk formájában elősegíthetik a morális konfliktusok kialakítását és lehetőséget biztosítanak a gyermekeknek, hogy fejlesszék a különböző nézőpontok szerinti érvelést (355. o.).

4. AJÁNLÁSOK

A nemzetközi eredmények tanulmányozása arra ösztönöz bennünket, hogy az olimpiai nevelés magyarországi alkalmazásáról (alkalmazhatóságáról) is említést tegyünk. Korábbi vizsgálatunk során a 2020-as *Nemzeti Alaptanterv (5/2020. [I. 31.]*

Korm. rendelet) kerettanterveit elemeztük öt műveltségi területen (matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem és állampolgári ismeretek, etika hit- és erkölcsstan, testnevelés és egészségfejlesztés) és három iskolafokon (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola; *Tóthné Vojtkó, 2020*).

A 16 kerettantervben összesen 1043 olimpiai nevelési értékekkel kapcsolatos (egymás iránti tisztelet, tisztességes játék, kiválóságra törekvés és küzdelem árán elért öröm, harmonikus test és szellem, sport és olimpiai oktatás-nevelés) szövegrészletet kódoltunk. A célok és el-

várások szintjén a testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi területen jelentős számban (477 alkalommal) fordulnak elő

olimpiai nevelési értékekkel kapcsolatos kifejezések. A kódolt szövegszegmensek száma a többi vizsgált műveltségi területen: etika hit- és erkölcsstan: 233; történelem és állampolgári ismeretek: 137; matematika: 106; és magyar nyelv és irodalom: 90. Habár a tartalmi szabályozók szintjén mindegyik vizsgált műveltségi területen jelentős számú olimpiai nevelési értékekkel kapcsolatos szövegrészletet találtunk, kutatásunk nem terjedt ki annak vizsgálatára, hogy ezek beépülnek-e a köznevelési gyakorlatba.

A sportiskolai nevelésben 5-6. évfolyamon (heti 0,5-0,5 óraszám) a tanulók „az olimpiaismeret tantárgy keretében

[ismerkednek meg] az évszázadokon átívelő sport játékok keletkezésével, történetiségével, jelentőségével. Az időutazás során megismerkednek az olimpiai játékok kiemelkedő eseményeivel, bepillantást nyernek az ókor kezdetétől napjainkig tartó játékok szépségeibe, megismerhetik a játékok sporteszközeit, ruházatát, díjazását” (*Sportiskolai kerettanterv, 2020, 67. o.*). A 9. évfolyamos sportiskolai oktatásban részt vevő tanulók heti egy órában tanulnak sporttörténetet. A felsőoktatásban a sporttudományi képzésben szintén kötelező a hallgatók számára valamilyen olimpiai neveléssel kapcsolatos kurzus teljesítése, például Sporttörténet, Olimpiatörténet, vagy Olimpiai nevelés (a kurzusok pontos megnevezése egyetemenként és szakonként eltérő lehet).

Az olimpiai nevelés hazai gyakorlatát feltehetően az egyszeri, egyedi olimpiai nevelési (még inkább oktatási) programok jellemzik (amennyiben nem kifejezetten sporttal kapcsolatos képzésben vesz részt

a tanuló). Ezek akciószerűen, helyi szinten valósulnak meg egy-egy oktatási intézményen belül, tudományos módszerekkel nem

vizsgálják az alkalmazott feladatokat, a programokról nem készítenek tudományos igényű beszámolót, értékelést vagy hatásvizsgálatot. Az alkalmazott programok nem kerülnek be a neveléstudományi diskurzusba, ebből adódóan hétköznapi tapasztalatokra hagyatkozva, a következőképp jellemezzük a magyarországi olimpiai nevelés helyzetét: 1) nem jellemző az egységes elméleti megalapozottság; 2) főként alkalmi iskolai szintű akciókról lehet szó, amelyek során az olimpiai nevelés játékos vetélkedők formájában valósul meg; 3) a programok tartalmukat tekintve jellemzően ismeretátadó jellegűek (tények és adatok hangsúlyozása). Természetesen

heti egy órában tanulnak sporttörténetet

előfordulhatnak ezeknek ellentmondó példák, de a tudományos megfontoltság hiányából fakadóan ezekről lehetetlen pontos, átfogó képet szerezni.

Az olimpiai nevelés magyarországi alkalmazásához javasoljuk tanulásméleti szinten a kritikai-konstruktív megközelítést; az olimpiai nevelési programok közül pedig az *Olympic Values Education Programme (OVEP)* feladatgyűjteményt (Binder, 2007). Ez a rendkívül átfogó segédlet (korosztály- és kultúra független módon) olimpiai témákkal és feladatjavaslatokkal (vitára ösztönző kérdések, kreativitást fejlesztő gyakorlatok, olvasmányok) segíti a következő öt olimpiai nevelési érték megismerését és saját értékrendben való értelmezését: 1) küzdelem árán elért öröm; 2) tisztességes játék; 3) egymás iránti tisztelet; 4) kiválóságra törekvés; 5) harmonikus test és szellem. A kiadvány több nyelven is elérhető és ingyenesen letölthető, mely fontos gyakorlati szempont. Széleskörű alkalmazhatósága lehetővé teszi a témák és tartalmak rugalmas kezelését, egyéni szituációkban való hasznosítását. Összességében alkalmasnak tartjuk pedagógusoknak, szülőknek és gyerekeknek is, vagyis a hazai olimpiai nevelés szélesebb körű alkalmazásának teljes lehetséges terepén.

Ajánlásunk nem azt jelenti, hogy az *OVEP* az egyetlen program, amelyet érdemes használni, sőt, számos egyéni kezdeményezés adaptívabb lehet ennél. Segítségképp egy lehetséges alternatívát kívántunk nyújtani azoknak, akik szívesen tartanának olimpiai neveléssel kapcsolatos foglalkozásokat.

5. ÉRTELMEZÉS ÉS KONKLÚZIÓ

Jelen tanulmányban az olimpiai nevelés és a konstruktivista tanulásmélet kapcsolatát vizsgáltuk. A kutatás során arra a következtetésre jutottunk, hogy a konstruktivista tanulásmélet elemei (szubjektív értelmezés, aktív információ-feldolgozás, kritikai szemléletmód) egyre gyakrabban jelennek meg az olimpiai neveléssel kapcsolatos kutatásokban, de a programokban való alkalmazásuk még ritka. Annyira változatos és sokrétű olimpiai programokat terveznek szerte a világban, hogy csupán tendenciákat lehet felismerni. Az újonnan bevezetett programokban egyaránt megjelentek a konstruktív tanulásmélet alapelvei és módszerei. Az olimpiai nevelési *programokról* szóló alfejezetben ismertetett számos módszertani megoldás közül sok valóban jelen van a programokban, de a kutatók arra ösztönzik a tanárokat és a programok alkalmazóit, hogy ezeket még inkább helyezték előtérbe. A változatos módszertani megoldások segítik feltörni az olimpiai nevelés egyoldalúságát, és hozzájárulnak ah-

változatos és sokrétű olimpiai programokat terveznek szerte a világban

hoz, hogy az olimpizmus eszméi minél több oktatási környezetben minél több diák számára relevánsak legyenek. Az, hogy az olimpiai játékok nem kizárólag pozitív értékeket

képviselnek és közvetítenek, nem jelenti azt, hogy az oktatásban való alkalmazásuk káros lenne – épp ellenkezőleg – sokat segíthetnek abban, hogy a tanulók kialakítsák saját értékrendjüket és fejlesszék kritikai gondolkodásukat.

Célul tűztük ki, hogy azonosítsuk a konstruktív tanulásmélet azon elemeit, amelyek az olimpiai nevelési programokban is jelen vannak. Ezek közé sorolható

a tanulók bevonása a tanulási folyamatba, a tanulás konstruktív értelmezése (aktív tevékenység, egyéni, szubjektív) és a tanulóközpontú feladatok. A konstruktivista tanulásmélet elvei alapján az olimpiai nevelési értékeket a tanulóknak maguknak kell értelmezniük és megalkotniuk. A tanuló több, mint információ-befogadó; ő maga konstruálja a tudást. Szükségesnek tartjuk kiemelni a kritikai gondolkodás fontosságát az olimpiai nevelésben, szemben a hagyományos, egyetlen pozitív nézőpontot elismerő oktatással.

Összességében megállapítottuk, hogy az olimpiai nevelési diskurzusok területén változás tapasztalható: egyre inkább jellemzők a tudományterület kutatóinak munkáiban a konstruktív tanulásmélet elemeinek bevonását sürgető ajánlások (Kohe, 2010; Culpan és McBain, 2012; Teetzel, 2012; Hsu és Kohe, 2015), melyeket főként a jelenlegi programok kritikájaként fogalmaznak meg. Kutatásunk újszerűsége abban rejlik, hogy összegyűjti és elemzi azokat az olimpiai nevelési programokat, amelyekben már megkezdődött a szemléltetváltás, és kiemeli azok konstruktív vonásait (OVEP – Binder, 2007; Tajvani olimpiai nevelési program felsőfokú művészeti oktatásban – Hsu és Kohe, 2015; *The conflict resolution and Olympic education integrated curriculum model* – Nanayakkara, 2016). Ezek a programok példaértékűek lehetnek az olimpiai nevelés területén kutatók és oktatók számára egyaránt.

Az olimpiai nevelés magyarországi helyzetét vizsgálva arra a következtetésre

jutottunk, hogy a magyar közoktatás szabályozó dokumentumaiban (2020-as NAT és kerettantervek) jelentős számban fordulnak elő olimpiai nevelési értékekkel

kapcsolatos szövegrészek a célok és elvárások szintjén (*Tóthné Vojtkó, 2020*). Emellett, a hazai sportiskolák tanterveiben és felsőfokú sporttudományi képzéseken is jelen vannak olimpiákkal kapcsolatos tantárgyak vagy

kurzusok. Ezek gyakorlati alkalmazásáról azonban nincsenek pontos adataink, hiszen tudományos módszerrel való vizsgálatuk nem jellemző.

Az olimpiai nevelésben érdemesebbnek tartjuk a kritikai szemléletmódot a kizárólag pozitív történeteket hangsúlyozó oktatás helyett; az alternatívák kínálását egyetlen megoldás helyett; a tanulók személyes és egyéni értelmezését az információk tanári átadása helyett.

Az olimpiai nevelésben egyelőre nem kiforrott és egységesen elfogadott konstruktivista szemléletmódról beszélhetünk, sokkal inkább egyes alapelvek és elemek megjelenéséről. Jelen tanulmány iránymutatóként is szolgál, hiszen várhatóan a jövőben tervezendő programok esetében még erőteljesebben érezhető lesz a konstruktivista tanulásmélet hatása. E kutatással nemcsak segítséget kívánunk nyújtani korszerű (konstruktivista tanulásméleten alapuló) olimpiai nevelési programok tervezéséhez, és azok iskolai alkalmazásához, hanem szeretnénk elősegíteni a Magyarországon még kevésbé elterjedt olimpiai nevelési programok népszerűségét és létjogosultságának elfogadását.

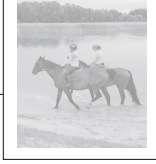
érdemesebbnek tartjuk a tanulók személyes és egyéni értelmezését az információk tanári átadása helyett

IRODALOM

- Bale, J. és Christensen, M. (2004): *Post-Olympism? Questioning sport in the twenty-first century*. Berg Publishers, New York.
- Binder, D. (1992): *Fair play for kids: A handbook of activities for teaching fair play*. Fair Play Canada, Ottawa.
- Binder, D. (2000): *Be a champion in life: An international teacher's resource manual*. Foundation for Olympic and Sport Education, Athén.
- Binder, D. (2007): *Teaching Values: An Olympic Education Toolkit*. IOC, Lausanne.
- Binder, D. (2010): Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a Focus on Values Education. *University lectures on the Olympics. Bellaterra: Centre d'Estudis Olímpics (UAB)*. International Chair in Olympism (IOC-UAB).
- Binder, D. (2012): Olympic values education: evolution of a pedagogy. *Educational Review*, **64**. 3. sz., 275–302.
- Chatziefsthathiou, D. (2012): Olympic Education and beyond: Olympism and value legacies from the Olympic and Paralympic Games. *Educational Review*, **64**. 3. sz., 385–400.
- Culpan, I. (2008): Olympism, New Zealand and critical pedagogy: The call for an Olympic pedagogy. *School of Sciences and Physical Education*.
- Culpan, I. és McBain, S. (2012): Constructivist pedagogies for Olympism education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, **3**. 2. sz., 95–108.
- Culpan, I. és Stevens, S. (2017): Olympism, physical education and attitudes and values: what do graduating teachers in Aotearoa, New Zealand know and understand? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, **8**. 3. sz., 259–272.
- Culpan, I. és Wigmore, S. (2010): The delivery of Olympism education within a physical education context drawing on critical pedagogy. *International Journal of Sport and Health Sciences*. **8**. 66–76.
- Hsu, L-H. L. és Kohe, G. Z. (2015): Aligning Olympic education with the liberal arts: a curriculum blueprint from Taiwan. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **20**. 5. sz., 474–489.
- International Olympic Committee (1991): *Olympic Charter*. Letöltés: https://stillmed.olympic.org/Documents/Olympic%20Charter/Olympic_Charter_through_time/1991-Olympic_Charter_June91.pdf (2019. 12. 05.)
- International Olympic Committee (2020): *Olympic Charter*. Letöltés: <https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/General/EN-Olympic-Charter.pdf> (2020. 09. 18.)
- Knijnik, J. és Tavares, O. (2012): Educating Copacabana: a critical analysis of the „Second Half”, an Olympic education program of Rio 2016. *Educational Review*, **64**. 3. sz., 353–368.
- Kohe, G. Z. (2010): Disrupting the rhetoric of the rings: a critique of olympic idealism in physical education. *Sport, Education, Society*. **15**. 4. sz., 479–494.
- Lenskyj, H. J. (2012): Olympic Education and Olympism: still colonizing children's minds. *Educational Review*. **64**. 3. sz., 265–274.
- Ministry of Education (1999): *Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum*. Learning Media, Wellington.
- Ministry of Education (2001): *Attitudes and Values: Olympic Ideals in Physical Education*. Learning Media, Wellington.
- Ministry of Education (2004): *Making a Meaning; Making a difference*. Learning Media, Wellington.
- Ministry of Education. (2008): *Showcase China-Beijing 2008 Games* (Online Curriculum Resource). Learning Media, Wellington.
- Monnin, E. (2012): The Olympic Movement's strategy for the integration of the concept of Olympic education into the education system: the French example. *Educational Review*, **64**. 3. sz. 333–351.
- Müller, N. (2004): Olympic education: University lecture on the Olympics. *International Chair in Olympism (IOC-UAB)*. Centre d'Estudis Olímpics (UAB), Barcelona.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (6. kiadás) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–106.
- Nanayakkara, S. (2016): Human integration through Olympism education: a pragmatic engagement of youths in a war-torn society. *Sport, Education and Society*, **21**. 4. sz. 623–643.
- Naul, R. (2008): *Olympic Education*. Meyer&Meyer, Maidenhead.

- New Zealand Ministry of Education (é.n.): *Tē Kete Ipurangi*. Health and Physical Education Online. Letöltés: <http://health.tki.org.nz/Key-collections/Curriculum-in-action/Attitudes-and-values> (2018. 05. 09.)
- New Zealand Olympic Academy (2003): *Women in the Olympic movement; Olympic Education Teacher Resource*. New Zealand Olympic Committee, Wellington.
- New Zealand Olympic Academy (2004): *Ethics through Sport*. New Zealand Olympic Committee, Wellington.
- New Zealand Olympic Committee (é.n.): *Game on! – Olympic Education programme*. Letöltés: <http://www.olympic.org.nz/education>. (2020. 10. 20.)
- Sportiskolai kerettanterv 5-8. évfolyam (2020): Sportiskolai nevelés-oktatás kerettantervei. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/sportiskolai_nevelés_kerettantervek (2020. 11. 20)
- Teetzel, S. J. (2012): Optimizing Olympic Education: a comprehensive approach to understanding and teaching the philosophy of Olympism. *Educational Review*. **64**. 3. sz., 317–332.
- Tóthné Vojtkó Veronika (2020): Az egymás iránti tisztelet olimpiai nevelési érték a 2020-as kerettantervekben. In: Medovarszki István (szerk.) *Flexibilitás a csoportmunkában – Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás, Békéscsaba. 65–76.
- Tóthné Vojtkó Veronika és Fügedi Balázs (2018): Nemzetközi kutatások az olimpiai nevelési programok hatásának vizsgálatában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Secio Sport*. **45**. 65–77.
- Tóthné Vojtkó Veronika és Révész László (2018): Trendek vizsgálata az olimpiai nevelés kutatásában. In: K. Nagy Emese, Simándi Szilvia (szerk.) *Sokszínű neveléstudomány: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Líceum Kiadó, Eger. 131–141.
- Vojtkó Veronika (2017): Olimpiai nevelés hatásának vizsgálata 6-7. osztályos tanulóknál. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **72**. 46–50.
- www.olympic.org/olympic-values-and-education-program/initiatives (2020.11.20.)
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés: <https://magyarokozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megttekintes> (2020. 11. 20.)





BARNUCZ NÓRA – URICSKA ERNA

Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában

Előtanulmány egy vizsgálatához

MŰHELY

A tanulmányban bemutatott kutatás elméletének rövid összefoglalója és tervezete a Belügyi Tudományos Tanács által kiírt Online és offline tanítási-tanulási módszerek a belügyi ágazatban című pályázatra Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre címmel benyújtott pályamű formájában a Belügyi Tudományos Tanács díjazása szerint I. helyezést ért el.

BEVEZETÉS

A globalizáció, digitalizáció és az élethosszig tartó tanulás eszméi és elméletei a felsőoktatásban is évek óta jelen vannak. A felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiacon jól hasznosítható kompetenciáikban fejlessze a hallgatókat. E kompetenciák egyik jelentős szegmense az aktív és élő nyelvtudás, melynek fejlesztése elengedhetetlen, legyen szó bármely hazai vagy külföldi felsőoktatási intézményről. Az általunk vizsgálni kívánt – a kiterjesztett valóság alkalmazására és a rendészeti közösségi oldalak bejegyzéseinek vizsgálatára és szerkezetének elemzésére nagy mértékben támaszkodó – nyelvtanulási módszerek újszerűsége abban áll, hogy a digitalizáció által támasztott követelményeknek megfelelően multimediális környezetben – például a HY-DE modell (Dani 2014) tanórai működtetésével – jól alkalmazhatók, mobileszközökkel (pl.

tablet, okostelefon) is hatékonyan működenek. A kutatás résztvevői a Nemzeti Közszerológiai Egyetem Rendészettudományi Karán (a továbbiakban: NKE RTK) angol rendészeti szaknyelvet tanuló hallgatók, a kutatás célja pedig a hallgatók aktuális digitális és verbális kommunikációs szintjének felmérése és annak fejlesztése a szaknyelvi órák keretében.

A TERVEZETT KUTATÁSRÓL – CÉLOK ÉS ELKÉPZELÉSEK

A kiterjesztett valóság (Barnucz, 2020) és a rendészeti közösségi oldalak bejegyzéseinek vizsgálata és szerkezetének elemzése (Uricska, 2020a) mint nyelvtanulási módszerek szaknyelvoktatásban való vizsgálatáról szóló elméleti részt az Educatio folyóirat 2020/4 számában közzeltük. Az említett tanulmányokban bemutatott elméleti háttér a szókincstanulás lehetőségeit és annak különböző módszereit is tárgyalja. Jelen tanul-

mány célja az említett nyelvtanulási módszerekhez használt *módszertan és nyelvtanulási stratégiák alkalmazásának* bemutatása.

A teljes kutatás célja a hallgatók digitális képességeinek és az idegen nyelvi verbális kommunikációs szintjének felmérése (a Közös Európai Referenciakeret¹ értékelési skálájának megfelelően) és ezek fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvi órák keretében. A hiteles eredmény eléréséhez két elengedhetetlen körülményt kell együtt látnunk. Egyfelől a köz- és felsőoktatásban is megjelenő Z generáció (az 1995 és 2009 között születettek) tanulási szokásai a korábbi mintázatokhoz képest megváltoztak – és erre az oktatóknak is reagálniuk szükséges. Másfelől a felsőoktatás egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiacon jól hasznosítható kompetenciáikban fejlessze a hallgatókat. A felsőoktatás és a munkaerőpiac kongruenciájának kialakítása mint cél tehát kiemelt figyelmet érdemel (pl. *Bocsi*, 2013; *Christián és Erdős*, 2020). Ezt az is indokolja, hogy egyre inkább megjelennek korábban még nem létező digitális képességekre épülő pozíciók (pl. digitális rendőrtiszt)² a munkaerőpiacon, és az ezekhez rendelt feladatok ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció korszerű fejlesztése elengedhetetlen (*Uricska*, 2020b).

A két tanévre (2020/2021–2021/2022) tervezett kutatást az *NKE RTK* képzéseiben részt vevő hallgatóinak körében végezzük. Lebonyolításához első körben fókuszcsoportos interjúkat készítünk a vizsgálatban részt vevő hallgatókkal, melynek során egyrészt választ kaphatunk a 21. századi

módszertani sajátosságokat illető kérdéseinkre – másrészt rávilágítunk a rendészeti szaknyelv oktatásának aktuális kihívásaira, melyek feltételezhetően elsősorban a szókincsbővítést és annak alkalmazását érintik, másodsorban azon képességek erősítését, melyek pozitív hatással vannak a kommunikációs képesség fejlődésére, végül pedig bizonyos mértékben a rendészeti ismeretek rögzítését, elmélyítését is jelenthetik.

A kutatás második részében egy osztálytermi kutatás keretén belül az említett nyelvtanulási módszerek tesztelése történik nyelvtanulási stratégiák figyelembevételével, melyek tanórai alkalmazásához a HY-DE modell módszertanát alkalmazzuk. Az osztálytermi kutatás végén empirikus vizsgálatot végzünk. A kutatás majdani eredményeinek köszönhetően a rendészeti szaknyelv mint munkanyelv elnyerheti méltó helyét a rendészeti felsőoktatásban. A hallgatók válaszaiból kiderülhet a konstruktív tanulásfelfogás kialakítására történő intenzívebb igény (*Nahalka*, 1997; *Sharma és Gupta*, 2016).

ELMÉLETI HÁTTÉR

A fent már körvonalazott nyelvtanulási módszerek *multimediális környezetben* alkalmazhatók. A multimédia idegennyelvtanulásra kifejtett hatásával kapcsolatban *Mayer* (2001) – *Witrock* generatív elmélete és *Paivio* (1969; 1980) kettőskódolás-elmélete alapján – azt állítja, hogy a memória és a kognitív képességek az érzékszervi moda-

¹ Letöltés: <https://bit.ly/2X4eLoW> (2020. 05. 15.)

² Letöltés: <https://bit.ly/39YoC5x> (2020. 01. 02.)

litásra vannak hatással. Az elmélet szerint, amikor egy tanuló mindkét rendszert (verbális és vizuális) használja, akkor ahhoz, hogy kódolni tudja az információt, megtanulja és elraktározza a szerzett információt a hosszú távú memóriában. Ezzel szemben, ha a tanuló csak a verbális rendszert használja a tanuláshoz, akkor kevesebb a valószínűsége annak, hogy a szerzett információ a hosszú távú memóriában is megmarad.

A multimédiás tananyag csökkentheti a memória terhelését és növelni tudja például az idegen nyelv elsajátításának fontosságát a tanuló érzei közt. Multimédiás tanulói környezetben, amikor a multimédiás tananyagok jól tervezettek, jól szerkesztettek és így a vizuális tananyagok csökkentik a kognitív terhelést – hatékony tanulás indulhat be. A multimédia számos lehetőséget kínál a konstruktív alkotásra, különböző témák, ötletek prezentálására, megosztására. A kifejezések multimédiás tananyagok, illusztrációk segítségével könnyebben és érthetőbben elsajátíthatók, és a gazdag tartalomnak köszönhetően több és érthetőbb inputot érhetnek el a tanulók a tanulási folyamatban (Zhongyuan, 2013).

A multimédia mellett a *mobileszközök* (pl. tablet, okostelefon) maguk is hatékonyak ebben a rendszerben. *Benedek* (2007) a mobiltanulást egyrészt az e-learning kiteljesedésének, másrészt az egész életen át tartó tanulás eszközeinek látja. A tanulási folyamat során számos releváns információforrást érhetünk el, a tanárokkal és a csoporttársakkal bárhol, bármikor online (chat) vagy offline (fórum) kapcsolatba kerülhetünk, azonnali

visszajelzést kaphatunk a teljesítményünkről, új tartalomelemeket hozhatunk létre, amelyeket a képzésben résztvevőkkel is megoszthatunk (*Berecz és Seres*, 2013).

A mobiltanulás (mobile learning, m-learning) definíciójának korai meghatározásai leginkább a technológiára összpontosítottak és kevésbé mutattak rá azok valódi szerepére. Ezt bizonyítják azok, akik szerint a mobiltanulás „bármely olyan oktatás, ahol az egyedüli vagy a domináns technológia kézi vagy palmtop eszköz” (*Traxler*, 2005, 262. o.).³ *Schofield és mtsai* (2011) szerint a mobiltanulás esetében vezeték nélküli és mobiltelefon-hálózatokkal ellátott kézi technológiákról van szó, annak érdekében, hogy a tanításhoz és tanuláshoz a hozzáférést könnyítsék, támogassák, javítsák és kiegészítsék. *Vágvölgyi és mtsai* (2011) szerint viszont a mobiltanulás nem más, mint a tanuláshoz kapcsolódó tartalom bármilyen mobil eszközön keresztüli hozzáférése – maga a tevékenység. Hazai és nemzetközi kutatók is egyetértenek abban, hogy a „mobiltanulás” bárhol, bármikor elérhető tanulási tartalmakat és élményeket jelent, amelynek segítségével a *mobiltanulás nem a technológia, hanem a tanuló által irányított tevékenység* (*Turner*, 2012). Ezzel a módszerrel lehetővé válhat a „bárhol,

bármikor, bárkinek”, azaz a „3B” elmélet (*Berecz és Seres*, 2013) megvalósulása, mely tértől és időtől független tanulást jelent. *Miskolczi* (2017) szerint a „3B” elve kiegészíthető a „bármit” elvével.

A mobil eszközöknek köszönhetően olyan új tanulási környezet (*Mobile Learning Environment - MLE*), média-környezet kialakítására van lehetőség,

növelni tudja például az idegen nyelv elsajátításának fontosságát a tanuló érzei közt

³ Az angol nyelvű mondatrész magyar nyelvre fordítása az alábbi honlapon található: <http://bit.ly/38nQFLK> (2020. 12. 19.)

ahol előtérbe kerülnek a magasabb szintű gondolkodási műveletek, a 21. századi készségek fejlődése, a személyre szabott tanulás (*Personalized Learning Environment - PLE*) és a motiváció kialakítása és fenntartása (*McQuiggan, Kosturko, McQuiggan és Jennifer, 2015*). *Czékmán* (2017ab) kiemeli, hogy a mobil eszközök tanórai használata hozzáférhetőség és fenntarthatóság szempontjából más eszközökhöz (pl. laptop, asztali számítógép stb.) képest viszonylag olcsó, melynek köszönhetően szociális hátránykompenzáló hatásuk is valószínűsíthető (*Barnucz és Fónai* 2020).

Vizsgálatunk szempontjából a mobileszközök segítségével az intézményes oktatásban is lehetővé válik egymással a valós időben történő digitális kommunikáció, amely a virtuális terekben zajló tanulási folyamatok központi szerepére helyezi a hangsúlyt. Az oktatásmódszertan szabályait betartva a mobiltanulással lehetőség van új tartalmakat és új ismereteket létrehozni, azaz tudást generálni (*Miskolczi, 2017*).

NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK

Tény, hogy a hallgatók célnyelven történő kommunikációjában a tanulási folyamat egyik kulcseleme a szókincsfejlesztés. Tanítási-tanulási környezetben a szókincsfejlesztés és a célnyelven történő kommunikáció erősítése,

az egyes képességek/képességterületek fejlesztése változatos feladattípusokban és munkaformákban nyilvánul meg.

a nyelvtanulók célnyelven történő kommunikációjának egyenes irányú fejlődésén sokszor töréspontok figyelhetők meg

Az általunk vizsgált hallgatók a szaknyelvi képzés tekintetében alapfokú-középfokú (A2-B1)⁴ nyelvtanulóknak tekinthetők. Ezeknél a nyelvtanulóknál a nyelvtani szabályok rögzítése deduktív, induktív vagy egybevető (kontrasztív) eljárással is történhet (*Bárdos, 2000*), míg középfokú általános nyelvvizsgálóval rendelkező nyelvtanulók körében (például szakmai nyelvet tanuló egyetemi hallgató) a nyelvtani szerkezetek pontosítására lehet csupán szükség.

Kutatások is bizonyítják (pl. *Brown, 1994; Kelemen és Talabér, 2014*), hogy a nyelvtanulók célnyelven történő kommunikációjának egyenes irányú fejlődésén sokszor töréspontok figyelhetők meg – és ezek létrejötte leginkább pedagógiai és pszichológiai okokra vezethetők vissza. Kutatásaink során célunk a töréspontok pedagógiai okaira rávilágítani, és javaslatot tenni azok kiküszöbölésére. A kutatásunk során a fent említett nyelv tanulási módszereket vetjük próbatesztelés alá, melyek segítségével kitapinthatók lesznek a kommunikáció fejlesztésének kérdésében relevánsnak mutató pedagógiai töréspontok, és – az egyes módszerek rendszerén belül – javaslatokat fogalmazhatunk meg a nehézségek kiküszöbölésére.

A kommunikáció pozitív irányú fejlődése érdekében a vizsgálni kívánt nyelv tanulási mód-szerekhez nyelv tanulási stratégiákat rendelünk. A nyelv tanulási stratégiákat – mint mentális folyamatokat – elsősorban a verbális adatok segítségével lehet azonosítani, mert a megfigyelés önmagában nem éri tetten azokat (*Rubin, 1975; Wenden, 1991; Cohen, 1998*). Ezzel szemben utólagos (*O'Malley és Chamot*

⁴ Közös Európai Referenciakeret – KER. Letöltés: <https://bit.ly/3g61THT> (2020. 05. 25.)

1990) vagy visszaemlékezéses interjúk (Robbins, 1996), kérdőívek (pl. Oxford, Cho, Leung és Kim, 2004), tanulói naplók (Carson és Longhini 2002), valamint a 'gondolkodj hangosan' típusú személyes interjúk (Afflerbach, 2000; Chamot és Keatly, 2003) segítségével a nem megfigyelhető mentális tanulási stratégiák is feltárhatók. A Hsiao és Oxford (2002) szerzőpáros hat alapszintű nyelvtanulási stratégiát állapított meg: (1) metakognitív; (2) kognitív; (3) memória; (4) kompenzáció; (5) társadalmi és (6) affektív. Ezek közül – a kutatásunk szempontjából – leginkább a memóriaalapú, a kognitív és metakognitív stratégiák érvényesülése a meghatározó.

A nyelvtanulási stratégiák megválasztását mindig a nyelvtanulás adott céljai – tanulói és oktatói célok – határozzák meg (Chamot, 2004). Például alapvető kommunikációs készségek erősítése érdekében, illetve a célnyelven történő interakció megfelelő érvényesüléséhez leginkább a szociális, kompenzációs és affektív tanulási stratégiák (amelyek a vizsgadrukk kontrollálását segítik elő) fejlesztésére van szükség. Nyelvvizgára való felkészüléshez főleg a szókincsre és a nyelvtani ismeretekre helyeződik a hangsúly, így a memorizáló stratégiák és az affektív stratégiák bizonyulnak hatásosabbnak. Végül egy felsőoktatási (tudományos) kontextusban (szakmai) idegen nyelvet tanuló hallgatók körében a kognitív, metakognitív tanulási stratégiák kerülnek előtérbe. Mivel a kutatást felsőoktatási közegben, szakmai idegen nyelvet tanuló hallgatók körében végezzük, így a vizsgálatunk során a hallgatók célnyelven történő digitális és verbális kommunikációjának fejlesztése érdekében a kognitív, metakognitív stratégiák

vehetők igénybe. Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a szakmai tudás kognitív sémái segítik a szakmai nyelvhasználat és a szakszókincs elsajátítását (Jakusné, 2014).

A metakognitív stratégiai modellt a nyelvtanulási stratégiai instrukciók rendszerezése érdekében fejlesztették ki. Két változata is ismeretes:

(1) A modell egyik változata szerint a metakognitív stratégia négy, inkább egymásra visszaható, mintsem szigorúan egymást követő folyamatból áll: tervezés, monitorozás, problémamegoldás és értékelés (1. ábra). Ebben az esetben az oktató választja ki azt a nyelvtanulási stratégiai lépést, amely a tananyag feldolgozásához szükséges és a tanulóknak a legnagyobb segítséget nyújtja. Például a tanulók saját munkájuk monitorozása során megpróbálják nehézségeiket azonosítani, mely tevékenységgel rendkívül jól fejleszthető a tanulók problémamegoldó képessége (Chamot, 1999).

(2) A modell másik változata a feladat-alapú nyelvtanulás, amely négy stratégiai kategóriában is érvényes: „használd azt, amit tudsz, használd a fantáziádat, használd az egyes képességterületeket és használd a források széles skáláját” (Chamot, 2004, 17. o.). A kutatás során

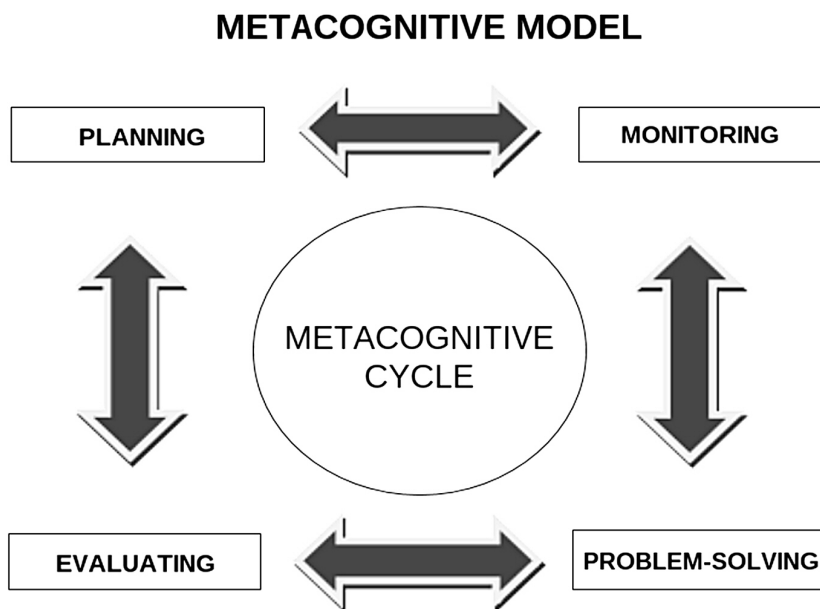
a szakmai tudás kognitív sémái segítik a szakmai nyelvhasználat és a szakszókincs elsajátítását

a metakognitív stratégia első változatának fázisaira koncentrálnunk. A stratégia második változatára „csupán” úgy tekintünk, mint a tanuláshoz szükséges alapvető tényezőkre, hiszen minden alkalommal

szükség van a hallgatók fantáziájára, előismereteikre, differenciálásra (Nahalka, 2002) és minden tantárgy vonatkozásában az oktatás célja az egyes képességterületek fejlesztése.

1. ÁBRA

A metakognitív stratégiai modell



FORRÁS: saját szerkesztés

A vizsgálatban részt vevő hallgatók minimum egy középszintű (B2) államilag elismert nyelvvizsgával rendelkeznek, s jelen esetben a rendszeti angol szaknyelv elsajátításával foglalkoznak kötelezően választható tantárgy keretében. Ezt alapul véve a vizsgálatban részt vevő hallgatók célja a szaknyelv szókincsének elsajátítása a képességterületek fejlesztésével, valamint a digitális és a verbális kommunikáció fejlesztése. A nyelvtanulási módszerek tanórai alkalmazásával a metakognitív modell stratégiai fázisai pedig – mint gyakorlati tevékenység – jó fejlesztő hatással gyakorolhatók.

A VIZGÁLAT MÓDSZERTANÁNAK BEMUTATÁSA

A vizsgálni kívánt nyelvtanulási módszerek tanórai használatához a *HY-DE modell* (Dani és Bólya 2018) módszertana megfelelően adaptálható. A HY-DE modell megalkotója szerint három – módszertani szempontból – különböző, de időtartamában azonos részre osztható a tanóra (2. ábra). A háromszög felső harmadában az oktató célja a hallgatók hiperfigyelmének megragadása. Ehhez multimediális környezet megteremtésére van szükség, ahol a multitasking (többtöltetűség), a videó, a hang, a prezentáció egyszerre kapnak

hangsúlyos szerepet és az oktató „csak” mint szupervizor jelenik meg az osztályteremben. A tanóra ezen szakaszában a hiperfigyelemnek, az észlelésnek van a legnagyobb szerepe. A tanóra második harmadában még a hiperfigyelem a főszerep, de már csökkentett multimediális környezetben. A nyelvtanítás szempontjából itt a modell első fázisához képest a mozgókép eltűnik, de az auditivitás szerepe megmarad (mint a nyelvtanulás egyik legfontosabb eleme), és a tanár szerepe is előtérbe kerül. Az óra utolsó harmadában már monomedialitásról (egytöltetűség) beszélünk, ahol a multimediális eszközök szerepe még inkább lecsökken, és helyette a tanár szerepe erősödik meg.

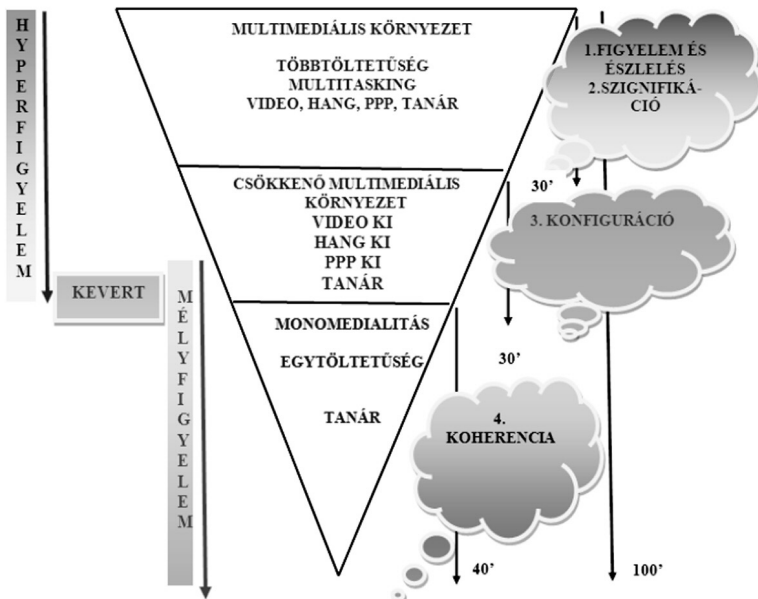
Az alkalmazott nyelvtanulási stratégiáknak, módszereknek és módszertannak köszönhető, hogy a kommunikációs fejlődés során tapasztalható pedagógiai töréspontok kitapinthatók lesznek, így előbbieik megoldási javaslatként is szolgálhatnak a hallgatók digitális és verbális kommunikációjának fejlesztésére vonatkozóan. A felvázolt elméleti háttér és kutatási tervezet tükrében szakmai nyelvtanulási módszertannak az 'Infokommunikációs technológiák alkalmazása a (rendészeti

szaknyelv) tanulásáért' (*Infocommunication Technology For (Law Enforcement Language) Learning - ITFL*) elnevezést adjuk.

a kommunikációs fejlődés során tapasztalható pedagógiai töréspontok kitapinthatók lesznek

2. ÁBRA

HY-DE modell



A VIZSGÁLAT TERVÉNEK RÖVID BEMUTATÁSA

Jelen kutatásban az *NKE RTK* rendészeti szaknyelvi képzés hasznosíthatóságának megítélését vizsgáljuk nappali képzésben részt vevő hallgatók körében (N=100). A kutatást a 2020/2021–2021/2022 akadémiai tanévben végezzük, és három lépcsőből áll: (1) kvalitatív (fókuszcsoporthoz tartozó) kutatás; (2) osztálytermi kutatás; (3) kvantitatív (kérdőíves) kutatás.

Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a kiterjesztett valóság tanórai alkalmazása és a rendészeti közösségi oldalak bejegyzéseinek vizsgálata és szerkezetének elemzése milyen hatással van a hallgatók digitális és verbális kommunikációjának fejlesztésére. Kutatjuk, hogy milyen nyelvi képességterületek fejleszthetők leginkább a digitális technológia segítségével, illetve hogyan hat az információs technológia gyors fejlődése a nyelvtanításra, a szaknyelv elsajátíthatóságára. Feltételezésünk szerint a vizsgált nyelvtanulási módszereknek köszönhetően fejlődik a hallgatók digitális és verbális kommunikációja a célnyelven és a digitális technológia tanórai alkalmazása is pozitív hatással van a hallgatók nyelvi képességterületeinek fejlődésére (*Barnucz, 2019ab*).

Mivel a szaknyelv a szakmai tudás, sőt, gyakran a szakmai tevékenység kifejezője, egy ezt tematizáló írás (*Jakusné 2014*) és saját kutatási eredményeink alapján egy rendészeti szituációs jegyzék összeállítását tervezzük (*Uő, 2014; Borszédi, 2020*). A szituációs jegyzék részét képezi majd egy szöszedetkészlet is, melyet a rendészeti

közösségi oldalakon összegyűjtött angol és magyar nyelvű (szaknyelvi, szakzsargon- és szlengbeli) terminus technikusok alkotnak (*Uricska, 2020c; Kovács, 2021*). A 21. század rendőreinek az így összegyűjtött ismeretek mindenképpen szükségesek, mert ezek megértésével és alkalmazásával a kommunikációjuk hatékonyabbá, és ezzel együtt tevékenységük is eredményesebbé tehető (*Uricska, 2014, 2015*).

ÖSSZEFOGLALÁS

A kutatási eredményekből egyrészt választ kaphatunk a 21. századi módszertani sajátosságokra és a pedagógiai folyamatok tudatos megtervezésére vonatkozó kérdésekre, másrészt rávilágítunk a rendészeti szaknyelv oktatásának kihívásaira. A kutatás eredményeinek köszönhetően a *rendészeti szaknyelv mint munkanyelv elnyerheti méltó helyét a rendészeti képzésben*. A kutatás reményeink szerint jó kiindulópont lehet a szakmai vagy szakirányú nyelvtanítás hazai fejlesztésére vonatkozó javaslatok megfogalmazásához és azok gyakorlatban is történő alkalmazásának elindításához.

Várhatóan a hallgatók digitális környezetben érzik jól magukat, ahol kihívásokkal találkozhatnak, melyek gondolkodásra, problémamegoldásra és együttműködésre indítják őket, ezáltal fejlesztve azokat a kompetenciákat (*Molnár, 2019; Molnár és Uricska, 2019*), amelyek elengedhetetlenek a 21. századi munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez (*Labancz és Barnucz, 2016; Barnucz és Labancz, 2017*)

illetve a rendőrségi feladatok ellátásához.

kommunikációjuk hatékonyabbá és ezzel együtt tevékenységük is eredményesebbé tehető

IRODALOM

- Afflerbach, P. (2000): Verbal reports and protocol analysis. In: Kamil, M. K., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr R. (szerk.): *Handbook of reading research III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 163–179.
- Barnucz Nóra és Labancz Imre (2017): Az IKT eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*, **26**. 2. sz., 283–290.
- Barnucz Nóra (2019a): IKT eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*. **28**. 2. sz., 403–414.
- Barnucz Nóra (2019b): IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*, **19**. 4. sz., 15–31.
- Barnucz Nóra és Fónai Mihály (2020): Az IKT-eszközök használata az idegennyelv oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. *Információs Társadalom*, **20**. 1. sz., 7–28.
- Barnucz Nóra (2020): A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Educatio*. **29**. 4. sz. (megjelenés alatt).
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benedek András (2007): Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. *Világosság*, **48**. 9. sz., 21–28.
- Berecz Antónia és Seres György (2013): Mobilizáljuk az E-learninget. *Journal of Applied Multimedia*, **2**. 8. sz., 49–58.
- Bocsi Veronika (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban In: Darvai Tibor (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eseményektől a kompetenciák felé*. Setup Belvedere Meridionale. 67–85.
- Borszéki Judit (2020): Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvész szakemberek szerepe. *Porta Lingua*. 231–247.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carson, J. G. és Longhini, A. (2002): Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, **52**. 2. sz., 401–438.
- Chamot A. U. (1999): How children in language immersion programs use learning strategies. In Kasses, M. A. (szerk.): *Language learners of tomorrow: Process and Promise!* Lincolnwood, IL: National Textbook Company. 29–59.
- Chamot, A. U. és Keatley, C. W. (2003): *Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Chamot, A. U. (2004): Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, **1**. 1. sz.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London.
- Christián László és Erdős Ákos (2020): Vészharang és jubileum? A rendészeti felsőoktatás kilátásai, a tisztjelöltek toborzásának és életpályára állításának nehézségei. *Belügyi Szemle*, **68**. 12. sz., 11–42.
- Czékman Balázs (2017a): Tablettel támogatott oktatási intézményi implementáció. In: Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 75–90.
- Czékman Balázs (2017b): Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások. In: Fehér Péter és Aknai Dóra Orsolya (szerk.): *I. Mobil eszközök az oktatásban konferencia. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen. 249–254.
- Dani Erzsébet (2014): *A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig*. Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia. Letöltés: <https://bit.ly/2XWlvHI> (2020. 05. 15.)
- Dani Erzsébet és Bólya Anna Mária (2020): A HY-DE módszeren alapuló táncörténeti kurrikulum implementációja. *Kultúratudományi Szemle*, **20**. 2–3. sz., 83–100.
- Hsiao, T. Y. és Oxford, R. L. (2002): Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, **86**. 3. sz., 368–383.

- Jakusné Harnos Éva (2014): A tudásszerveződés formáinak szerepe a szakmai nyelvhasználatban. In: Dr. Bocz Zsuzsanna (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvi regiszterek és használati színterek*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, Budapest. 245–254.
- Kelemen Krisztián és Talabér János (2014): „Szavak nélkül a nyelv halott” – A szóbeli kommunikáció prioritása az idegennyelv-oktatásban. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Intern. Research Inst., Komárno. 420–426. Letöltés: <https://bit.ly/3ati1mc> (2020. 10. 09.)
- Kovács Éva (2021): The experiences of running 'Advanced Technical English' courses for engineering students at Donát Bánki Faculty of Mechanical and Safety Engineering, Óbuda University. *Biztonságtudományi Szemle*. (megjelenés alatt)
- Labancz Imre és Barnucz Nóra (2016): Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Új Mandátum, PPS, Budapest, Nagyvárad. 262–277.
- Mayer, R. E. (2001): *Multimedia learning*. New York, Cambridge University Press.
- McQuiggan, S., Kosturko, L., McQuiggan, J. és Jennifer, S. (2015): *Mobile Learning: A Handbook for Developers, Educators, and Learners*. Wiley, New Jersey, USA.
- Miskolczi I. (2017): A mobil tanulás néhány aktuális kérdése. *Gradus*, 4. 2. sz., 18–26.
- Molnár Katalin (2019): A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: Hegedűs Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Nemzeti Köszolgálati Egyetem, Budapest. 89–101.
- Molnár Katalin és Uricska Erna (2019): A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*, 19. 4. sz., 69–80.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7. 4. sz., 22–40.
- Nahalka István (2002): A tanulás. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
- O' Malley, J. M. és Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. és Kim, H. J. (2004): Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42. 1. sz., 1–47.
- Paivio, A. (1969): Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76. 3. sz., 241–263.
- Paivio, A. és Desrochers, A. (1980): A dual coding approach to building memory. *Canadian Journal of Psychology*, 34. 4. sz., 388–399.
- Robbins, J. (1996): *Between „Hello” and „See you Later”: Development of strategies for interpersonal communication in English by Japanese EFL students*. Published Ph.D Dissertation. Ann Arbor: University of Michigan.
- Rubin, J. (1975): What the „good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9. 1. sz., 41–51.
- Schofield, C. P.; West, T. és Taylor, E. (2011): Going Mobile in Executive Education. How mobile technologies are changing the executive learning landscape. Research for Unioin, Ashridge, Berkhamsted. Letöltés: <http://bit.ly/2mm9GKm> (2019. 04. 10.)
- Sharma, H. és Gupta, P. (2016): Constructivist Approach for Teaching English: Making Sense of Paradigm Shift from the Traditional Approach. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5. 10. sz. Letöltés: <https://bit.ly/36ev9rp> (2020. 05. 15.)
- Traxler, J. (2005): *Defining mobile learning*. IADIS International Conference Mobile Learning. Letöltés: <http://bit.ly/2oJsQux> (2019. 07. 18.)
- Turner, N. (2012): What is m-learning. Letöltés: <http://bit.ly/294LMg0> (2016. 03.25.)
- Uricska Erna (2014): A regiszterváltás jelenségének vizsgálata a visszaeső bűnözők nyelvhasználatában. *Nemzetbiztonsági Szemle*, 2. 2. sz., 28–35.
- Uricska Erna (2015): Examining the Phenomenon of Code-switching in the Language of Recidivists. *Magyar Rendészet*, 15. 1. sz., 159–164.
- Uricska Erna (2020a): Közösségi rendészet – közösségi oldalak: Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, 20. 2. sz., 153–168.

Uricska Erna (2020b): Proper interactive communication of the police as a(n e-)trust-building strategy. Introducing the term policing digilect. *Kosice Security Review*, **10**. 2. sz., 185–195.

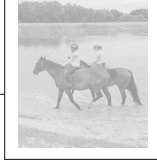
Uricska E. (2020c): A rendészeti közösségi oldalak alkalmazása a szaknyelvtanításban. *Educatio*. **29**. 4. sz. (megjelenés alatt).

Vágvölgyi Csaba, Papp Gyula és Cserhátiné Vecsei Ildikó (2011): mLearning – „Mobil tanulás” a gyakorlatban. Letöltés: <http://bit.ly/2nVwy3T> (2019. 09. 03.)

Wenden, A. L. (1991): *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice-Hall International, London.

Zhongyuan, C. W. (2013): The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications. Letöltés: <http://bit.ly/294tjA7> (2015. 08. 04.)





CSORBA F. LÁSZLÓ

Mi a természettudományos műveltség?

Ütközőpontok és megoldáskeresés a természettudományok tanításában

KÖZELÍTÉSEK

A MŰVELTSÉG TARTALMA

Kevesen vitatják, és alapvető dokumentumok is rögzítik, hogy a közoktatás fő feladata a műveltség, illetve kultúra átadása (NAT 2012, NAT 2020).¹ Vitatott azonban e két fogalom tartalma, kapcsolataik, tanításuk módja, sőt angol és magyar megnevezésük is. A Németh László által javasolt közösségfenntartó, röviden *közös* műveltség helyett (Németh, 1931) a NAT 2020-ban olvashatunk *általános, nemzeti vagy alpműveltségről, emberi, európai, média-, egészség- és természettudományos műveltségről* is, anélkül, hogy e dokumentum meghatározná e fogalmak jelentését (Csorba, 2020). A *cultivation* és a magyar *kultúra* szó eredete a latin *cultus*, mely földművelést, állattenyésztést, de egyúttal istentiszteletet, szertartást is jelent, így szétválaszthatatlanul kapcsolja össze a mindennapi gyakorlatot és annak szakrális dimenzióját. Egy közösség kultúrája a közös műveltség megnyilvánulása, Joseph Ratzinger szavaival „a közösség életét alakító ismeretek és ér-

tékítéletek történelmileg kialakult közösségi kifejeződése, [...] a világ, és a benne élő ember létezésének megértésére irányuló kísérlet” (Ratzinger, 2019, 51. o.). Ezt a meghatározást elfogadva, ha a meg-

értést mint célt nem tévesztjük szem elől, a természettudományos műveltség aligha szakítható ki a kultúra egészéből.

Ennek fényében sokan szemlélik aggodalommal

a természettudományok fokozódó térvesztését a közoktatás utóbbi évtizedeiben. Ezt a tendenciát nem csak, és nem is elsősorban az óraszámok csökkentése jelzi, hanem egyrészt teljes tudományterületek lehetséges kiesése a középszintű oktatásból (technikumok), másrészt a természettudományok részleges kiszorulása a megértésükre alkalmas életkorokból (gimnáziumok utolsó évei), ami sajnos a tudományterületek kapcsolatainak szétzilálódásával is párosult. Valójában nemcsak egyes iskolatípusokban, hanem minden téren érezhető a műveltség hálójának szakadása. A probléma tehát nemcsak a természettudományokat, és nem is csak a közoktatás rendszerét érinti, hanem egész közösség- és kultúrafelfogásunk egyensúlyvesztésére utal. Csapó Benő idézi

¹ Részlet a NAT 2012-ből: „A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg.”

Neil Postman „*The End of Education*” című könyvét, aki az iskolai oktatásról általában ír: „*egy önmagán túlmutató, tiszteletre méltó cél nélkül az iskolázatásnak véget kell érnie*” (Postman, 1996). Ez a „tiszteletre méltó cél” a 21. század közoktatásában aligha lehet valamilyen szakma fortélyainak megismerése. A cél olyan műveltség elsajátítása, mely tájékozódási képességet ad a mindennapokban, egyúttal pedig megmutatja azokat a tágabb dimenziókat is, melyek ezt a tudást értékessé, kibonthatóvá teszik. Ez a törekvés pedig szorosan összekapcsolja a természettudományokat a humánnak nevezett műveltségi területekkel. Szakadásukról újra érdemes föllapozni az 1960-70-es években sokat emlegetett Charles Snow a „Két kultúráról” írt tanulmányát (Snow, 1965, 16). A szerző ebben éppen arról ír, hogy *nincs* két kultúra, hogy a közoktatásnak alapvető szerepet kell(ene) adni e szakadás megállításában.

A PISA által használt *literacy* (PISA 2013, 2015) meghatározása szerint a műveltség képesség arra, hogy a diák alkalmazza tudását és készségeit (skills) a legkülönbözőbb szituációkban (Lingard és Sellar, 2015, 19. o.). Ennek szerves része a természettudományos műveltség (*scientific literacy*) is, melynek célja, hogy a diákok a természettudományos tudás tájékozott és megfontolt felhasználói, illetve „fogyasztói” (*informed critical consumers*) legyenek. Kiemelhető, hogy e cél eléréséhez a tartalmi tudáson kívül (*content knowledge*) szükség van a módszerek tudásra (*procedural knowledge*) és az értelmező tudásra is (*epistemic knowledge*, mely a módszerek sokféleségére, lehetőségeire, korlátaira, felhasználhatóságára, a tudás társadalmi szerepére vonatkozik, ami túlmutat a szűken értelmezett természettudományos diszciplínák körén.

A természettudományos műveltség lehetséges megközelítéseinek áttekintését adja Csapó Benő (Csapó és Szabó, 2012) és B. Németh Mária (2008) tanulmánya, illetve Laugksch (2000) összefoglalója. A műveltségképek közül Nott és Wellington (1993)

éppen arról ír, hogy
nincs két kultúra

tanulmányukban a műveltséget ellentétpárok folytonos küzdelmeként jellemzik: relativizmus és pozitívizmus (abszolút vagy relatív az igazság?), induktívizmus és deduktívizmus (egyediből általánosítunk vagy általános összefüggésekből következtetünk?), kontextualizmus és dekontextualizmus (a tudomány kulturális környezettől függő avagy függetleníthető?), folyamat és tartalom (az elért tudás vagy az ahhoz vezető út a döntő?). Ehhez hasonló, sarkított megközelítést alkalmaztuk jelen írásunkban is.

E tanulmány során abból indulunk ki, hogy a természettudományos műveltség elválaszthatatlan a kultúra és az azt fenntartó műveltség egészétől, attól, hogy mit gondolunk az emberi tudásról és magáról az emberről. Az eltérő tudományképek mögött eltérő emberképek állnak. Ezek az ember- és tudományképek gyakran ütköznek egymással, mert látszólag összeegyeztethetetlen elvárásokat tükröznek. Írásunkban megkíséreljük vázolni, hogy miben állnak a fő ellentétek, és ezek milyen módon oldhatók fel.

ÖSSZHANG, URALOM, MEGBÍZATÁS, AVAGY: MI CÉLBŐL TANULUNK?

A tudományokról szóló egyik jellemző vita háttérében a tudás lényegére és feladatára vonatkozó eltérő elképzelések állnak.

Az első – ókori, vagy még régebbi gyökerű – megközelítés szerint a tudás a megismerés és belső formálódás eszköze és eredménye, „a külső és a belső összhangja”. *Platón* barlang hasonlatában a főhőst egy csodálatos személy szabadította ki köteleiből és vezette a megismerés rögzős útján. *Arisztotelész* leírásában maga a csodálkozás a szabadító.

„Az emberek ugyanis most is és először is a csodálkozás miatt kezdtek filozofálni. [...] Aki ugyanis apóriával találkozik és csodálkozik, tudatlannak érzi magát.” – írja *Arisztotelész* (1992) a *Metafizikában* (982b o.). Az *aporia* szó megoldhatatlan vagy annak látszó, fogas kérdést, kiúttalanságot jelent. A világra irányul, de a vizsgálódó fogalmazza meg: a „csoda” eszerint egyfajta helyzetfelismerés, eszmélés. A csodálkozás oka és kiindulópontja nem lehet a csodálkozó teljes tudatlansága, hiszen akkor semmilyen kérdés sem merülhetne fel benne. Inkább olyan hiányosság vagy zavar érzete, mely egy jelenséget a korábbi ismeretek fényében szabálytalannak, meglepőnek talál, és ebben egy mélyebb, még rejtett ok megnyilvánulását sejtí. Ámulata ennek a rejtett rendnek szól.

Akik az apóriákat meg akarják oldani, azok számára előnyös, ha előtte jól megvizsgálják az apóriákat, mert

az ezt követő későbbi kutatásra alkalmas aporia a korábbi aporiafelvetések megoldása, és nem tudja megoldani a csomót az, aki nem is ismeri [...] mert aki aporiát vet fel, az olyan, mint a megkötözött ember, mindkét esetben ugyanis lehetetlen előre menni

– folytatja *Arisztotelész* (Uo., 995a o.). Ebben a dinamikus egyensúlykeresésben, amit nevezhetünk a „tudás útjának” is,

az ember mint mikrokozmosz a teljes világrendnek, a makrokozmosznak mintegy kicsinyített mása, lenyomata. Műveltsége saját részleges tudására adott reflexió.

Az alternatív tudásképp szerint – amit joggal nevezhetünk baconi képnek a filozófus *Francis Bacon*re utalva – a tudás a külvilág felett szerzett hatalom. A szükség hívja életre és a sikere hitelesíti. A tudás eszerint a siker, az alkalmazkodás és a befolyásolás – az adaptáció és alkalmasint a manipuláció – eszköze és eredménye. Helyességének bizonyítéka az alkalmazhatósága, haszna. Ez a szemlélet az oktatásra is erősödő befolyást gyakorol. Ha a tudást hasznot hozó árunak, az iskolákat „tudás-gyárnak” tekintik, akkor az elsajátítandó ismeretek mélységét és körét egy sajátos költség-haszon elemzés folyton változó eredményeként határozzák meg. A „gyakorlatias”, „hétköznapi” jelzőkkel ellátott tudás ebben a megközelítésben azt jelenti, hogy a „tan” (diszciplína, teória) egészéből kiszakított részleteket valamilyen hosszabb-rövidebb távú praktikus cél érdekében kapcsolják össze. Ez a megközelítés szerkezetében gyakran szétcsúszó, egyoldalúvá teszi a tudást. Szélsőséges formájában

a célként kitűzött „gyakorlatias tudással” bíró személy néha egyszerűen az „engedelmes termelő és készséges fogyasztó” fedőneve.

Az öncélú tudás és a pusztán hasznosság sarkítottan bemutatott ellentéte feloldható. A szakrális megközelítés szerint a tudás megszerzése megbízatás: a ránk bízott, illetve általunk felismert rend őrzésének és kiteljesítésének eszköze. Művelés, tehát kultusz, aktív, de nem önkényes folyamat. A természet rendje a teremtés rendje (*Bolyki*, 1999). „Az ember a lét pástora” (*Heidegger*, 1994). A tudás e műveltségkép szerint azért érték, mert

egyrészt a teremtmények eredendően jók (a lények eredendő természete, azaz a természet egésze jó), másrészt a természetet megismerni képes emberi értelem is értékes, mert ez a megismerőképeség az ember sajátos lényege, természete. Ezért mondhatja *Dionüsziosz Areopagítész*: „A jó az ember számára az ész követe, a rossz az ember számára az éstől való eltérés.” (Gilson, 2000, 302. o.). Az emberi akarat helyessége azon mérhető le, írja Gilson, hogy mennyire van összhangban az isteni akarral, s ugyanakkor az ésszel. „Az akaratnak ugyanúgy megvan az igazsága, mint az ítéletnek, a helyesség mindkét esetben abban áll, hogy az ember az isteni törvényhez igazodik, hogy úgy gondolkozzék és akarjon, ahogyan kell.” (Gilson, u.o.).

A szakralitás a természettudományok területén a gondolkodás távlatosságát, a különféle megközelítések közös céljának kitűzését és ennek érdekében a diszciplínák művelésének, átadásának értő összehangolását jelenti. Ebben az összefüggésben a keresztyény/keresztyén műveltség egyfajta „távlat-tan”, egyrészt az európai természettudomány egyik létrehozója, másrészt a tudás személyességének és a tudással járó felelősség felismerésének is támasza. A távlatos gondolkodás a köznevelés minden szintjén elérhető cél, hiszen már az egyszerű szabálykövetés is, még inkább a szabályok értelmének kutatása, a szabálykeresés módjainak megértése és a szabályok közti összefüggések fölismerése tágabb összefüggések iránti nyitottságra nevel. *Rocard* és munkatársai meglátása szerint ez az irány a kutatás- és problémaalapú tanulás és tanítás felé vezet. „Az Európában fő szerepet játszó deduktív jellegű természettudománytanítást fel kell váltania a kutatásalapú tanításnak (inquiry-based learning), amely

alkalmasabb a tanulók érdeklődésének felkeltésére, problémamegoldó képességük, kritikai gondolkodásuk fejlesztésére.”

(*Rocard*, 2010; *Csapó, Csikos és Korom*, 2016).

Mivel a kutatás mindig egy fölismert probléma megoldását célozza, a probléma pedig a részleges tudás korlátaiból ered, ez a modern irányzat

jól illeszkedik a tanulást megbízatásként felfogó szemléletmódhoz.

Az arisztotelészi emberkép szerint a tanuló ember: Mikrokozmosz. Épülő tudása egy tőle független külső rend, a Makrokozmosz tükröződése. A baconi emberkép a tudást az ember eszközének tartja, mely a hatalmat szolgálja, mind a természet, mind más emberek fölött. A tudást megbízatásnak tartó leírás az embert olyan lényként ábrázolja, aki a külső és a belső rendet is ajándékként fogadja el, a részleges tudásából eredő hatalmat a szolgálat eszközeként használja.

REDUKCIONIZMUS, FUNKCIONALIZMUS, TÖBBSZEMPONTÚSÁG, AVAGY: MIT MIVEL ÉRTELMEZÜNK?

A tudományképek csatájának másik frontvonalában a redukcionizmus és holizmus (látszólagos) ellentéte áll. A redukcionista tudománykép szerint a közös tudásalap az összetett rendszerek alkotórészeinek és a működés mechanizmusának megértését jelenti. A komplexet az egyszerűre kell és lehet is visszavezetni. A mechanizmusok tisztelői a magasabb szerveződési szintek jellemzőit általában az „alapokra”, azaz az alacsonyabb szint jellemzőire próbálják visszavezetni, redukálni: a társadalmi a (szocio)biológiai

vagy gazdaságira, a biológiai a kémiaiakra, a kémiai a fizikaiakra. Aki ezt az elvet a pedagógiában kívánja érvényesíteni, az úgy véli, hogy az óhajtott közös műveltségnek is ez a „redukált tudás” az alapja. A magasabb szintek, a struktúrák és funkciók ismerete eszerint már a szaktudás, a szakma területe, tehát nem a közös, hanem a speciális műveltség része.

A redukcionista megközelítés ellentétét funkcionalizmusnak, „célszemléletűnek” nevezhetjük. Funkcionalista szemszögből a közös tudásalap valamely jelenség funkcióinak, illetve a funkciók összefüggéseinek ismerete. A funkcionalisták a magasabb szintek felől tekintenek az alacsonyabbak irányába, és természetesnek tartják, hogy az alacsonyabb szint jellemzőit nem mindenki ismeri és érti. A redukcionista emberkép követői gyakran az embert is az állatvilág egyik különös tagjának tekintik, kialakulását jellemző módon darwini mechanizmus alapján képzelik el. A funkcionalisták a magasabb szintet az alacsonyabból levezethetetlennek látva hajlanak arra, hogy az ember méltóságát is e hierarchiában betöltött szerepéből vezessék le. Teremtés és evolúció vitája évszázados, és nem csitul. Elemzése szétfeszítené e rövid írás kereteit. Ha a funkcionalista-redukcionista ellentétet nem is oldja fel, de értelmes párbeszédet tesz lehetővé Arisztotelész, aki a „négy ok” (anyag, forma, hatás, cél) tanításában árnyalt elemzési szempontokat kínált a legtöbb jelenség, többek között az „emberi jelenség” mai értelmezéséhez is. A viták, látszólagos ellentétek gyakran ennek feladásából, egyetlen elfogadhatónak tartott megközelítés egyoldalú hangoztatásából adódnak. Világosan látszik ez a csapda a „miért?” kérdésekre adott válaszok sokféleségéből. Aki a „*Miért gyorsul fel a légzés futás közben?*” kérdésre csak a funkcióra vonatkozó választ fogadja el („*Mert több oxigénre van*

szüksége a futónak.”), az éppúgy egyoldalú, mint aki csak a mechanizmusra vonatkozó tartja érvényesnek („*Mert többször és erőteljesebben húzódik össze a rekeszizom.*”). Amilyen kézenfekvő ez a megoldás, olyan ritkán

látunk példát a valóban árnyalt fogalmazásra és megközelítésre. A PISA 2006/2009 egyik feladatában (Testedzés, 5. kérdés) például érdekes módon

csak az első választípust honorálja, itt tehát a feladat készítői elvetették a redukcionista megközelítés jogosságát. Hasonló megfontolások alapján elemezhető például a darwini evolúció és az önszerveződő vagy a célt követő élővilág (Lovelock, 1987; Chardin, 1980) egymást kiegészítő képe is. A neodarwini kép elsősorban a kompetíciót és szelekciót, vagyis egy lehetséges mechanizmust, a lovelocki az együttműködést és önszerveződést mint funkciót, Chardin leírása pedig az irányultságot hangsúlyozza. A többféle szempont egyidejű megjelenítése egy organikus tudásképpen egyúttal az inter- (vagy transz)diszciplinaritás fő szervező elve, a Németh László-i „testvéri tantárgyak” szerveződésének egyik elvi háttere is lehet (Bernstein, 2001; Csorba, 2002, 2018b).

ISMERET, KOMPETENCIA, RENDSZER, AVAGY: VAN-E MIRŐL GONDOLKODNUNK?

Gyakran visszatérő dichotómia ismeret és kompetencia szétválasztása. A pedagógiára vonatkozó mai szóhasználat az ismeretekhez gyakran illeszti a „tárgyi”, az „öncélú”, a „főlöleges” és a „lexikális” jelzőket, míg a kompetenciákat mint a rugalmas tudás jellemzőit, a „tudástranszfer” lehetőségét biztosító képességeket dicséri. Nyilvánvaló azonban, hogy bármilyen megértés feltétele

valamilyen gondolati rendszer (kognitív séma, diszciplína) elfogadása és alkalmazása, a tartalmi elemek csak ennek részeiként értelmezhetők. A „tárgyi” ismeret tehát mindig valamely gondolati séma eleme, attól nem választó el. Ezért nem lehet „öncélú” vagy „lexikális” sem, legfeljebb annyi mondható, hogy az adott eljárás vagy gondolati séma megértéséhez, átéléséhez másik példa is alkalmas lehet. Mivel sokféle gondolati rendszer él és hat párhuzamosan (mind társadalmi szinten, mind az egyes személyekben), szükség van arra a képességre, mely lehetővé teszi, hogy egyik rendszerből a másikba léphessünk, azokat egymásra vonatkoztassuk, azaz a „tárgyi” tudást alkalmazzuk. Tág értelemben ezt a gyakorlottságot nevezhetjük kompetenciának. Az átlépések gyakorlása több is, más is, mint pusztán szellemi akrobatika. A diszciplínák elemei egy organikus társadalomban és organikus tudásképpen egymást szolgálják, például „megalapozzák”, „kiegészítik” egymást vagy funkciót találnak egymásnak, a magasabb szerveződési szint részeként értelmezve azt. A diszciplínák ezen kapcsolatára is érvényes Németh László „testvéri tantárgyak” koncepciója.

Az áthidalás lehetőségét a rendszerszemlélet adja. A műveltség egésze: rendszer. Elemei – a diszciplínák, paradigmák, szabályok, törvények – akkor látják el jól feladatukat, ha megőrzik önállóságukat és fenntartják-kialakítják kapcsolataikat is. A közoktatás fő feladata e rendszerszemléletű tudás átadása, mégpedig olyan mélységben, ami segít fenntartani a közösséget is, és a benne élők önállóságát is. Ez a törekvés nyilvánul meg az inter-, multi- és transzdiszciplináris törekvésekben (B. Németh, 2009), melyek a kapcsolatépítés mellett mindig megőriznek bizonyos,

többé-kevésbé határozott határvonalakat azon diszciplínák között, melyeknek rendszerre kapcsolásán fáradoznak. E szemléletmód szükségessége különösen világossá válik a hatékony csoportos együttműködés feltételeként. A csoport tagjai akkor alkotnak működő egészet, ha a benne részt vevők tudása, gondolkodásmódja eléggé eltérő ahhoz, hogy inspirálja a többiekét, ugyanakkor megvan bennük az a közös műveltség is, ami lehetővé teszi, hogy megértsék és átvegyék egymás gondolatait.

HAGYOMÁNY, NAPRAKÉSZ TUDÁS VAGY A MŰVELTSÉG SZÖVEGE, AVAGY: MI TESZI KÖZÖSSÉ A TUDÁST?

Gyakran visszatérő (látszat)ellentét a hagyomány és a modernitás dichotómiája. A hagyományátadás hívei szerint a közoktatás a közösség szolgálatában áll, tartalma, a közműveltség a közösség egyik fenntartója, a közműveltség alapja pedig a közösséget összetartó hagyomány. Ha így van, az új ismeretek szerzése is csak erre épülhet.

A közoktatás által tanítandó közös alap tehát a tradíció. A naprakész tudás (modernitás) hívei szerint viszont a közoktatás feladata a tájékozottság, siker, a mindennapokban is hasznos ismeret átadása. A hagyományok

csak annyiban fontosak, amennyiben hasznosak. A közösséget – ha van ilyen – nem a múltja, hanem a jelen kapcsolatait tartják fenn.

Mindkét álláspont egyoldalú, de nehéz a közös nevező megtalálása. A „tradíció” eredendő jelentése: átadás, valami fontos átadása egyik nemzedékről a másikra. Mint azt

szükség van arra a képességre, mely lehetővé teszi, hogy egyik rendszerből a másikba léphessünk

Barsi Balázs (1994) kiemelte, a legfőbb tradíció maga az élet, de nem csupán annak biológiai továbbadása, hanem teljes szellemi és tárgyi örökségünk, mely előfeltétele bármiféle gondolkodásnak, emberi létezésnek. Része a nyelv, a művészet, a matematika, a vallás és a technika is. A tradíció általános értelemben ezért nem „holt ismeret”, hanem mindenfajta innováció, fejlődés előfeltétele. A konzervatív vagy „romantikus” (*Ferry*, 1994) álláspont védelmezői ugyanakkor gyakran megfélemlenek arról, hogy számos, akár ősi hagyomány kifejezetten pusztító és önpusztító (példa rá a Húsvét-sziget története vagy a szikesedő Mezopotámia). Ezek a példák elemzendők, de adott esetben nem követendő, hanem éppen kerülendő minták. A naprakész tudás védelmezői számára az jelenti a kapcsolódási pontot, hogy a legfontosabb innovációk a kihívásokra adott olyan válaszok, amelyek a tradíciók által kínált lehetőségekből azt választják ki, ami a továbbélést és a közösség további épülését lehetővé teszi. Az innováció tehát a jó hagyományok megújítása. Ez az, amit divatosá vált szóval fenntarthatóságnak vagy fenntartható fejlődésnek neveznek, de helyesebb lenne a biblikus „örzés és művelés” kifejezéssel helyettesíteni (hiszen fenntartani a szó szoros értelmében csak a Teremtő képes bármit is). Az „örzés és művelés” a tradicionális és innovatív megközelítés egyeztetésének közös alapja.

A tudást közösségi tradíciónak tartók az embert szabálykövetőként, a naprakész tudás hívei viszont szabálytörőként és szabályalkotóként mutatják be. A feloldást jelentő organikus kép a szabályokat mint a művelés és örzés feltételeit ábrázolja,

számos, akár ősi
hagyomány kifejezetten
pusztító és önpusztító

az „elavulás” sokszor
inkább annak a jele, hogy
az általános figyelem éppen
más irányba fordult

az embert pedig mint ennek fölismerőjét, akinek szabadsága és felelőssége is van abban, hogy mely szabályokat alkot és követ.

Hagyomány és

a naprakésztség látszat-ellentmondásának feloldásában hasznos eszköz a történeti megközelítés (*Both* és *Csorba*, 2006; *Csorba*, 2018a). Arra a figyelemreméltó eredményre vezet, hogy az alapproblémák örök kísérőink: más-más formában, eltérő fogalmi eszközökkel, de ugyanazokra a kérdésekre keressük a választ. Állandóság és létrejövés, atomizáltság és teljesség, szabadság és determináció filozófiai kettős fogalmai számtalan konkrét formában kelnek életre, és befolyásolják gondolatainkat. Az „elavulás” sokszor inkább annak a jele, hogy az általános figyelem éppen más irányba fordult. A történeti áttekintés célja nem elsősorban a jelen ismeretekhez vezető „előzmények” bemutatása, hanem az eltérő megközelítések lehetőségeinek és érvényességi körének áttekintése. A múlt hozzáértő rekonstrukciója a jelen megértéséhez és a továbblépés tervezéséhez is alapvető fontosságú.

Példaként szolgálhat erre az égés magyarázatának története. Arisztotelész szerint a tűz az öt arkhé („öselv”) egyike, mely folytonos eloszlású és lehetőség formájában van jelen az éghető anyagokban. A flogiszton-teória hívei a 18. században „öselv” helyett egy,

az éghető anyagokban kötött feltételezett anyag, a flogiszton felszabadulásaként és a levegővel való egyesüléseként magyarázták az égést. *Lavoisier* még ugyanebben a században bizonyította, hogy az égés során az égő anyag kémiaiilag kapcsolódik a levegő egyik alkotójával, az oxigénnel.

Flogiszton tehát „nincs”. Az elektron felfedezése után (*J. J. Thomson*, 1897) azonban általánosított formában elektronátadásként értelmezték újra az oxidációt, ami figyelemreméltó rokonságot mutat a flogisztonátadás gondolatával. A flogiszton-elektron analógia nem a régi elmélet feltámasztása, azt sem jelenti, hogy az oxigén-elmélet hibásnak bizonyult volna. Inkább úgy fogalmazhatunk, hogy az oxigén-elmélet teljesítőképessége határait elérve átadta helyét egy olyan paradigmának (vagy programnak), mely jóval általánosabb, magyarázó jellegű volt és ebből a szempontból hasonlított az egykori flogisztonisták érveléséhez. A történet az elektronátadás-teória további általánosításával jut el a mai korhoz – s egyúttal így tér vissza a kezdetekhez. Az általánosított redoxi-elméletben az elektronátadás csupán egy szélső (és teljes mértékben tulajdonképpen soha meg nem valósuló) esete az elektron tartózkodási valószínűség-eltolódásának, melynek során elektronban „elszegényedik” vagy „gazdagodik” egy kiszemelt atom vagy atomcsoport környezete. A mai leírásban az „eloszlás” ismerős arisztotelészi gondolata bűvópatakként bukkan fel újra: a modern fizika és matematika eszköztára lehetőséget adott annak elemzésére, amit az ókori bölcselő mint általános elméleti problémát vetett föl. A közoktatás előtt álló nehéz feladat: úgy és olyan mértékben mutatni be egy-egy modell vagy paradigma tartalmát, érvényességi körét, hogy az a tanulóban ne bizonytalanságot, hanem ellenkezőleg: a megismert tudás bizonyosságát erősítse.

A példát a természettudományok egészére általánosítva a műveltség szövet-metaforájához jutunk. A megjelenő, eltűnő, majd újra előbukkanó paradigmákat egy

szövet szálaihoz hasonlíthatjuk, a műveltség egészét pedig a szövet mintázatához. A kép az egységet és folytonosságot emeli ki. Ez az egység azonban nem az egyes elméletek vagy paradigmák egyeduralma révén valósul meg, ahogyan azt *Kuhn* (1984) leírása sugallja, hanem a teljes műveltség összhangot teremtő ereje segítségével. Az összhang a paradigmák kölcsönhatásaként valósul meg, része a megértő elmélyedés, az érvelés, a kritika, a cáfolat és az újrafelfedezés is. A műveltség fenntartói ugyanolyan fontos szerepet töltenek be, mint a nagy cáfolók és felfedezők. A fenntartók – tanárok, szülők, írók – feladata hármas. Tudásuk és beleérző képességük révén jelenbe-emelik, re-konstruálják a múlt paradigmáit. Intuíciónk segítségével jelzik a jelen uralkodó paradigmáinak határait. Tájékozottságuk pedig módot ad arra, hogy a párhuzamosan futó gondolati szálakat összekapcsolják, megvilágítva ezzel a műveltség egész mintázatának egy-egy részét. Teszik ezt úgy, hogy mondandójuk minél szélesebb körben érthetővé váljon, megteremtve ezzel a párbeszéd, a közös műveltség alapját (*Csorba*, 2014).

NARRATÍVA, MODULARITÁS, SZERVEZŐDÉS, AVAGY: MI A TUDÁS ÚTJA?

intuíciónk segítségével jelzik a jelen uralkodó paradigmáinak határait

Az ember történetmesélő, történetekre hangolt lény. A mítoszok, mesék, példázatok ma is hatnak, még-hozzá nemcsak az irodalom, hanem a természettudományok

tanulása-tanítása során is. Érdemes fölidéznünk Arisztotelész elemzését a jól megírt történetek vonzerejéről, mert tanulsága túlmutat az irodalmi szövegeken.

Arisztotelész szerint a tragédia az emócióktól való megtisztulást (katharizist) keltő történet. A történet egésze logikus, ám a dráma szereplői számára csak egyes részletei tekinthetők át. Hiányos tudásukból tévedések és indulatok erednek, melyek szükségképpen vezetnek a határos eseményekhez, a fordulatokhoz és fölismerésekhez. Az érzelmeket leginkább az váltja ki, ha az események „a várakozás ellenére, de egymásból következőleg történnek” (Arisztotelész, 1997, 22. o. [IX. 52a.]). A dráma nézője beleélés, empátia révén azonosul a szereplőkkel. Így a színjáték során osztozik azok hiányos tudásában, indulataiban, velük együtt éli át a fordulatokat és felismeréseket. Ugyanakkor a dráma végén, átlátva a cselekmény egészét, éppen a történet szükségszerűségét éli meg, fölbontja a szereplőkhöz kapcsoló kötelékeit, ezzel megszabadul azok (komikus vagy tragikus) indulataitól is. Pontosabban: immár képes azokat uralni, egyensúlyban tartani. A *katarzisz* ezen értelmezés szerint a belső, lelki rend formálódása egy képzel, ám a valóságos Univerzumot utánzó világ bejárása során.

Ezen elemzés szerint a „mesélés”, a narratíva vonzerejének titka a katarzisz, a rejtett rend fölismerésének és bensővé tételének útja. Ez nemcsak a művészi alkotások befogadására, hanem a természettudományos megértés folyamatára is igaz. A tudomány művelése is a megértett és a meg nem értett (vagy inkább másként, rosszul vagy hiányosan értett) ütközései során kibontakozó dráma. Ezt a drámát a világ rendezettségének hite és a megismerés lehetőségének reménye élteti, a konfliktust a régi és az új gondolati sémák ütközése jelenti, a katarziszt az „aha” élmények adják. Igaz ugyan, hogy sohasem

lehet lezárt, befejezett, de a gondolati sémák (paradigmák, kutatási programok, modellek, teóriák) révén mégiscsak tagolt belső szerkezetet nyer. A köznapi sémákat a tudomány területén a diszciplínák váltják fel. Hányféle út vezethet a diszciplínákhoz (vagy azokon át)? A diszciplínákban jártas oktatók hajlamosak azt hinni, hogy csak egy vagy néhány, a sorrend és a diszciplínák egymásraépülése magukból a diszciplínából következik. A tanterv és a tankönyv egyfajta forgatókönyv: akkor is narratíva, ha egyetlen személy vagy történet sincs benne.

a tudomány művelése is a megértett és a meg nem értett ütközései során kibontakozó dráma

Ezzel az állásponttal szemben érvelnek a modularitás hívei. Szerintük nincs mindenre érvényes, közös narratíva. A tanuló személy vagy közösség érdeklődése és fölmerülő, megoldandó problémák szabják meg a tudás épülésének lépéseit és mélységét is. Számos irodalmi példa mutatja be ezt a „belülről építkező” tanulást, így például *Ibn Tufail* példázat-regénye (1961), *Defoe* Robinsonja (2016) vagy akár a *Családom és egyéb állatfajták* szerzője, az iskolakerülő de tudásszomjas kiskamasz, *Gerald Durrell* története (2018). E szemlélet szerint a tudásmodulok logikailag atomizáltak, a tanulást a megismerő személy vagy közösség belső igényei, érése, az őket érő kihívások sora eredményezi. Hogyan szerveződik azonban egységbe az így nyert „mikro-diszciplínák” halmaza? Tufajl regényében maga Éber (azaz Allah), Defoenál Robinson korábban elnyert műveltsége, Durrellnél pedig a segítő és igényes családi környezet ösztökéli a főszereplőt az összefüggések meglátása, az egészlegesség felé. Az egyén tartós érdeklődése e példákban adott volt, a közoktatás azonban gyakran kénytelen szembesülni azzal a váddal, hogy saját maga okozza a tanulók érdektelenségét.

Az érdeklődés fölkeltése és fenntartása valóban a pedagógia központi kérdése. Platón Szókratésze a tanulást megvilágosodásnak, a szunnyadó tudás világrahozatalának (anamnézisz) nevezi, nem titkolva egyrészt, hogy az eredmény a tanítvány eleve meglévő belső lehetőségeiből fakad, másrészt hogy fáradságos és eredménye konfliktusokat szül. A barlanghasonlat főszereplője, a kötelékeiből megszabadított rab tudásra jut, és ezután másként látja a természetet (a barlang falára vetülő képeket) és a közösséget (a falra vetülő képek nézőit) is. A mai kognitív tudomány, az erre alapozott konstruktív pedagógia a tudás gyarapodását Platónhoz hasonlóan belső konfliktusok soraként értelmezi. A folyamat mai leírása azonban árnyaltabb, hiszen az eszmélődés esetleg a „tévképzetek” zsákutcájában reked meg (Nahalka, 2002; Tóth, 2009, 25. o.). Ha az új – sokszor az iskolában tanult – információ illeszkedik a tanuló közvetlen tapasztalataira alapuló, gyakran „naiv” kognitív sémáihoz, akkor befogadása (látszólag) zökkenőmentes, ám ha a kettő ellentmondásban áll egymással, az konfliktust, kognitív disszonanciát okoz. Tóth példájában ilyen ütközést okoz például az anyag atomos szerkezete a „golyómodell” szerint és folytonos eloszlásának képe a „hét-köznapi-arisztotelészi” sémában. A disszonancia feloldása lehet az új információ elutasítása: ekkor a tanuló egyszerűen nem tanul, sőt aktívan ellenáll a befogadásnak, látszólag érdektelenséget mutat. Válasz lehet az új szabály engedelmes iskolai visszaadása a régi gondolati séma megőrzése mellett („magolás”, majd gyors felejtés). Kísérletet tehet a kétféle modell hibás (mert ellentmondásos) egybegyűrésére, meghamisítására, amit (a tanár tudásának magaslátaról) „tévképzetnek”

A tanuló ekkor saját magának teszi fel a kérdést: hogy is gondoljam el én ezt?

nevezhetünk. Például a diák úgy gondolhatja, hogy fogadjuk el az atomok létét, de az atomok közti ürességben mégiscsak kell lennie valami anyagnak, talán levegőnek. A tévedés itt nem a kétféle modell (vagy séma) ismeretében, meglétében, hanem ellentmondásra vezető keveredésükben rejlik. A kognitív disszonancia valódi feloldása csak a séma váltás „átbillenési pontján”, konceptuális váltáson keresztül lehetséges. A tanuló ekkor saját magának teszi fel a kérdést: hogy is gondoljam el én ezt? – majd egységes és ellentmondásmentes választ ad rá. Ez a megértés utolsó előtti fázisa, mely a régi séma elutasítását és az új séma átvételét jelenti. Az utolsó lépés pedig már az önreflexió: annak elfogadása, hogy az elvetett korábbi modell vagy séma nem eredendően hibás, hanem túlértékelt, reflektálatlan volt, ezért vezetett tévedéshez, amikor érvényességi körén túl alkalmazta. Ami pedig igaz saját egyéni fejlődésére, hasonló módon érvényes a közösségi, tudománytörténeti megközelítésre is, ahogyan azt a műveltség szövet-metaforája bemutatja.

Ez a fölismerés a kulcsa egyúttal a narratíva-modularitás ellentét feloldásának is.

A kognitív sémák nem egyéni, hanem közösségi konstrukciók. Az egyéni út háttérben mindig ott van a közös út, valamilyen egyénefeletti narratíva is.

A tanítás-tanulás-kutatás folyamata a tudástérben zajló kirándulásként szemléltethető. Az a jó, ha az útirány belső igényekből fakad, organikus (Pécsi, 2019), hiszen a tanuló valóban csak azokra a kérdésekre kaphat választ, melyeket előzőleg ő maga tett föl. A belső igény azonban egy élő közösségben soha nem egyetlen személynek, hanem az őt befogadó organizmusnak az egyént megszólító készítése, melyet viszont alkotóinak közös

műveltsége tart fenn. Ezzel a kör zárul: a külső és a belső ugyanazon érme két oldalának bizonyul.

A narratíva és a modularitás hívei egyaránt az ember nyitottságát, befejezetlenségét, dinamizmusát hangsúlyozzák, csakhogyan ennek erejét és irányultságát az előbbieknél az egyénhez képest külső hatásokban keresik, utóbbiak pedig belső készítés eredményének tekintik. Az áthidalást a leírtak szerint maga a műveltség adja, mely a közösség tradíciójaként az egyéni eszmélődésnek is eszköze.

POZITIVIZMUS, RELATIVIZMUS, TELJES TUDÁS, AVAGY: MIBEN BÍZHATUNK?

Tudományfilozófiai szempontból a hazai természettudományos közoktatás a pozitívizmus édesgyermeké, vagy legalábbis az volt az ezredfordulóig. A pozitivisták által átvett örökség egyrészt a tények tisztelete, objektív leírásuk megkövetelése, másrészt az a meggyőződés, hogy a tudomány állításai egyértelműen igazolhatók vagy cáfolhatók. A világ leírható, az igazság bizonyítható, a tudás épülete szilárd alapokon áll és gyarapszik. (Pontosabb megfogalmazással a pozitivisták szerint az előzetes föltevésekkel összhangban álló megfigyelések az adott föltevést megerősítik, korroborálják, a vele ellentétben állók viszont cáfolják, így a hipotézisek egyfajta kísérleti-gondolati szelekció útján rostálódnak meg.) A tények tisztelete és leírása akkor sem fölösleges, ha magyarázatuk (még) nem ismert, vagy a magyarázatuk keresése gyakorlati szempontból éppen nem tűnik gyümölcsözőnek. Ez az, amit a múlt századi iskola igen képszerűen „ter-

mészetrajnának“ nevezett, és amit ma sokan divatjamúlt lexikális ismerethalmazként bélyegeznek meg. Pedig a petúnia virágának

vagy a kéz csontjainak rajza, leírása és figyelmes, szeretetteljes tanulmányozása nemcsak pontosságra és türelemre nevel, hanem bármely későbbi magyarázatnak is előfeltétele.

az abszolút tudás, minden igyekezetünk ellenére, elérhetetlen marad

A pozitívizmus fő erénye módszertani: az elemző gondolkodás, a kísérletezés jellemzőinek megmutatása, a bizonyítás lehetőségeinek feltárása, hiszen ez az alapja a leírt tények rendszerbe szervezésének és ezzel a természettudományos megértésnek is (*evidence-based learning*, bizonyítékon alapuló tanulás). Ide tartozik a kritika képessége is, amennyiben az egy fölismert, rendszeren belüli hibára mutat rá. Az értő bírálat a közös premissza elfogadását, vagyis a vitázók közötti lényegi egyetértést feltételez.

A pozitívizmussal szemben álló relativizmussal szemben álló *Umberto Eco* szerint éppen a pozitívizmus szülötte: annak kényszerű elfogadása, hogy az abszolút tudás, minden igyekezetünk ellenére, elérhetetlen marad (*Eco*, 2019, 86. o.). A kétféle egyoldalúság valóban összefügg. A pozitívista emberkép egy tudást felhalmozó és szelektáló, a relativista kép pedig a tudástöredékeibe kapaszkodó embert ábrázol. Mindkettő a jelenben él, saját múltját mint elavultat, érdektelent utasítja el. Esszéjében *Eco* éles határvonalat húz a társadalmak önvédelmi rendszere által joggal kárhozottatik etikai relativizmussal („bármilyen megtehető“) és a tudományos-ismertelméleti relativizmussal közé. A pozitívista tudományképpel ez utóbbi állítható szembe. Ma a természettudományokban az eltérő megközelítések összemérhetetlenségét hirdetőket nevezik relativistáknak. *Kuhn* megállapítása szerint a paradigmák összemérhetetlenek, ezért egy ilyen próbálkozás elvben is lehetetlen volna. *Lakatos* tudományfejlődési

képe megengedőbb: az egyidejűleg is létező kutatási programok közül szerinte az válik meghatározóvá, amely több releváns kérdést tud felvetni és megoldani (Lakatos, 1998).

A relativizmust érdemes megkülönböztetni a sokszempontúságtól, ami az ugyanarra a jelenségre vonatkozó, egymástól gyökeresen eltérő, de funkcióik és érvényességük körük elemzése révén nagyon is jól összevethető gondolati modellek (pl atommodellek, evolúciós modellek) céltól függő használatát jelenti. Pozitívista szemléletű tanítás során a relativizmus csak zavart kelt, de a sokszempontúság is fölösleges teherterhelnek tűnik. Nem világos például, hogy miért kell többféle atommodellt vagy többféle sav-bázis elméletet megismerni az egyetlen „jó“ vagy legalábbis „a legjobb“ helyett. Az átbillenési pontot az jelenti, amikor a diák – legalább időlegesen – el tud fogadni és működtetni is képes valamely modellt, majd megértve annak korlátait, át tud lépni egy másikba, anélkül azonban, hogy értékeljenek vagy hibásnak tartaná a korábbi modellt. Az ilyen átlépések lehetőségeinek számát és vonzerejét az utóbbi évtizedekben drámai mértékben megnövelték az internet kínálta lehetőségek, olyannyira, hogy a reális világot sok esetben helyettesíteni látszik a vélemények, interpretációk, animációk szövegekből kialakuló virtuális világ. Ez pedig nemcsak örömforrás, hanem veszélyforrás is. A fenyegető káosz az okos szelekció szabhatna gátat, ám éppen az a kérdés, hogy ki és minek alapján szelektálhatna akkor, amikor egy szélsőséges relativizmus lehetetlenné teszi a külső szempont, mérce alkalmazását. II. János Pál pápa 1998-ban megjelent „Fides et ratio” kezdetű enciklikájában (1998) így írt erről a veszélyről:

„A modern filozófia elmulasztván a lét iránti érdeklődést, kutatását az emberi gondolkodásra koncentrált. Tehát nem az igazság megismerésére kapott emberi képességet emelte ki, hanem inkább korlátait és felté-

teles voltát hangsúlyozta. Ebből az agnoszticizmus és a relativizmus sokféle formája született, melyeknek következményeként a filozófiai kutatás elveszett az általános szkepticizmus futóhomokjában.”

az ember kiváltságos helyzetben van, mert tudatában lehet részlegességének

Mind a pozitívizmus, mint a relativizmusok korlátait képes meghaladni egy olyan organikus szemlélet, melyben a részleges érvényű megközelítések, hasonlóan egy élőlény szerveihez, egymást segítő, kiegészítő funkciót nyerne. Juhász-Nagy Pál szavait idézve: sokféle sokféleség van, és ezek közül az egyedi szintű, atomizált diverzitás éppen a legkevésbé érdekes. Azok a sokféleség-típusok segítik a megértést, amelyek összhangban állnak egy struktúrával (maguk is egy nagyobb egész részei) és a szervezet stabilitását éppúgy szolgálják, mint ahogy lehetőséget adnak annak változására, fejlődésére, alkalmazkodására is (Juhász-Nagy, 1992, 47–53. o.). A részrendszerekben rejlő, azokból nyerhető *in-formáció* (belső formáló elv, *causa formalis*) szükséges, de csak akkor vezethet helyes döntésekhez, ha ezt valamilyen külső formáló elvhez, „*ex-formációhoz*” viszonyítjuk. A keresztény teológia nyelvén: a Teremtő az egyedüli valóban létező („Az vagyok, aki vagyok” – 2Mózes 3), az egyedi létezők léte részleges és esetleges (születnek és pusztulnak), lényegük viszont, Teremtőjük szándéka szerint maradandó és jó. Esetleges létüknek tehát maradandó funkciója és célja van. Esetleges létezésünk miatt tudásunk is töredékes: „Most rész szerint van bennem az ismeret” (Pál, I. Kor 13), ám az ember kiváltságos helyzetben van, mert tudatában lehet részlegességének, ezért

meg is haladhatja azt, folyamatosan bízva a teljesség, a külső mérce létében („akkor pedig színről színre látunk“). Fölismerhetjük azt is, hogy még részleges tudásunkat is elvárásaink, hiedelmeink, függőségeink torzíthatják („Most rejtélyes képek által látunk“), ugyanakkor ezt a részlegességet összevethetjük a teljes tudás személyességével, azzal a szerető közvetlenséggel, mely egyéni útjainkra, talán még fölismert tévedéseinkre is vonatkozik („akkor pedig úgy ismerek majd, ahogyan én is megismerttem“).

a természettudományos műveltség alapja az a meggyőződés, hogy a természetben rend uralkodik

dolgoznak együtt. Ehhez hasonlóan a modern pedagógia eszközei, például a csoportmunka, a projektek, az információforrások összehasonlító vizsgálata is lehetőséget adnak az eltérő szempontok összehangolására. Azonban mind a „nagy tudományban”, mind a pedagógiai gyakorlatban fontos,

hogy legyen *mit* és legyen *minek alapján* összehangolni, azaz megkerülhetetlen a diszciplináris tudás (szaktudás) és az áttekinthetőségre, kapcsolatteremtésre alkalmas közös nyelv, közös műveltség megléte is.

ÖSSZEGZÉS

Az írásban fölvetett problémák nem újak. Más formában ugyan, de ott rejlenek a szofisták és Platón vagy a skolasztika univerzalistáinak és nominalistáinak vitájában. Az eltérő tudományképek mögött eltérő ember- és társadalomképek állnak. Az egység, a narratíva, a hagyomány, az egészlegesség, a tekintélyelv ütközik a modularitás, a redukció, a sokszínűség, a személyesség, a naprakészség szemléletével és gyakorlatával. Egyeztetésükre alkalmas az a szellemi eszköztár, amit a távlatos európai műveltség jelent. Ez a műveltség a gazdagon tagolt, autonómiájukat megőrző egységek együtt-létezésének és együttműködésének felismerésén, megértésén és fenntartásán alapul. Nem nélkülözheti a hierarchia szakrális dimenzióját, a külső és belső rend létének és összehangolhatóságának hitét.

A mai tudomány és a hétköznapi élet legtöbb területe is együttműködésen alapul, melyben eltérő képzettségű és szemléletű kutatók egy közös cél megoldása érdekében

VITAINDÍTÓ EPILOGUS: A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS MŰVELTSÉG MEGHATÁROZÁSA ÉS JELLEMZÉSE

A záró fejezetben megkíséreljük a természettudományos műveltség olyan leírását adni, mely figyelembe veszi az itt leírt szempontokat. Nem titkolt szándékunk, hogy ez a már most is sok véleményt és javaslatot ötvöző változat hozzászólásokra, termékeny párbeszédre ösztönözze az olvasót. A remélt konszenzus pillére lehetne a közoktatás formálódó rendszerének.

A természettudományos műveltség tartalmi tudás és készség a teremtett világ, a természet megértésére, megóvására és felelős alakítására. Alapja az a meggyőződés, hogy a természetben rend uralkodik. Ez a műveltség a kultúra része, mely a természet és a vele kölcsönhatásban élő közösség története során kibontakozott tudás hordozója és a közösség fennmaradásának egyik meghatározó feltétele.

A természettudományos műveltség a közös műveltség része. Átadása a következő nemzedéknek a köznevelés feladata.

A természettudományos világkép hozzájárul a közösség tagjainak felelősségteljes együttműködéséhez. A tartalmi tudás értelmezése a tudományágak (diszciplínák) belső rendjén, és az azok közt történetileg kialakult kölcsönhatásokon alapul. A tudományágakhoz kötött tudás biztosítja a természetben rejlő szabályok, törvényszerűségek tervszerű keresését, fölismerését és alkalmazását. A gondolati rendszerek (diszciplínák, paradigmák, elméletek, modellek) egymásra épülése sokszempontú tudást eredményez. A sokszempontúság az elméletek korlátos érvényességi területének elfogadását éppúgy jelenti, mint az így elérhető tudás bizonyosságát az elfogadott gondolati rendszeren belül. A természettudományos műveltség következménye

cselekedeteink várható hatásainak értő mérlegelése, gondolataink szükséges pontosságú megfogalmazása és mások érveivel való összevetésének képessége.

A természettudományos műveltség fokozatosan bontakozik ki, a természeti világ érzékelése és az emberi közösséggel való párbeszéd révén. Alapja egyrészt a függés tapasztalata, annak átélése, hogy teremtményként a természet részei vagyunk, másrészt a szabadság élménye, a megértés és formálás öröme. A megértés együtt jár a tudás esztétikai dimenziójának tapasztalatával, a természet fölismert formáiból, arányaiból eredő szépség élményével, másrészt annak elfogadásával, hogy ezeket a formákat rendszerként értelmezhető folyamathálózatok hozzák létre: a részek működése az okságot, a rész-egész viszonyok az egyes folyamatok funkcióit vagy lezajlásuk lépéseit magyarázhatják. A szintekre tagolt (hierarchikus) világlátás adja a helyes és helytelen döntések megkülönböztetésének

gondolati háttérét, ez jelenti a természettudományos műveltség etikai dimenzióját.

Ez a műveltség életünk során kezdetben a biztonság és a szülői gondoskodás megtapasztalása, majd az érzékelt világgal való kísérletezés, aztán a szokások és a közös nyelv (anyanyelv és egyes szakmai nyelvek) elsajátítása, végül a tapasztalatok és szokások magyarázatának, megértésének és alakításának útján fejlődik. Eredménye érdeklődő és felelős magatartás, mely értéknek tekinti mind a természetet, mind annak kitüntetett részeként az embert. A természettudományos műveltség elsajátítása a köznevelésben részt vevők joga és feladata. Bár ez a műveltség közös kincsünk, a rá épülő tartalmi tudás életkortól,

egyéni képességektől és lehetőségektől függően különböző. A köznevelés célja, hogy a diákokban olyan gondolati rendszerek épüljenek föl, melyek elegendően szilárdak belső egységük miatt, de kellően sokoldalúak és nyitottak is az új befogadására. Ez teszi lehetővé mások szempontjainak megértését, a lehetőségek,

A szintekre tagolt (hierarchikus) világlátás adja a helyes és helytelen döntések megkülönböztetésének gondolati háttérét, ez jelenti a természettudományos műveltség etikai dimenzióját

korlátok és kockázatok mérlegelését olyan mérce alapján, amely figyelembe veszi a természet belső rendjét. A műveltségből eredő felelősség ezért mindenkire vonatkozik.

A természettudományos műveltség a gondolkodás története során kialakult, megőrzött és átadott tudáson alapul. Ez lehetővé teszi a megoldásra váró feladatok fölismerését, a feladat szempontból lényeges jellemzők megnevezését és megjelenítését, az előfeltevések és a következtetések érvényességi körének vizsgálatát, a megoldáshoz szükséges új szempontok fölvetését, új információk kritikus válogatását, illetve régi szempontok új összefüggésbe helyezését is.

A természettudományos műveltség segít abban, hogy különbséget tegyünk a feltevés és a tapasztalat, a tévedés és a tudatos meg-

tévesztés között, hogy megkülönböztessük az értékes hagyományokat az ön- és közösségpusztító szokásoktól (Csorba, 2020).

1. TÁBLÁZAT

Összesítés: a természettudományos műveltség ellentétes megközelítései és ezek föloldása

<p>Tudás = megismerés: A tudás a megismerés eszköze és eredménye, a külső és a belső összhangja (Arisztotelész).</p>	<p>Tudás = manipuláció: A tudás a környezetet átalakításának eszköze, a külső feletti hatalom a belső által (F. Bacon).</p>	<p>Tudás = megbízatás A tudás a ránk bízott, általunk felismert rend őrzésének és kiteljesítésének eszköze.</p>
<p>Diszciplinaritás: Az ismeretek bővítésének vagy átfomálásának egy vagy néhány észszerű útja van, a sorrend és a diszciplínák egymásra épülése magukból a diszciplínákból következik.</p>	<p>Modularitás: Nincs érvényes és közös narratíva. A tanuló személy vagy közösség érdeklődése és megoldandó problémák szabják meg a sorrendet. A tudás-modulok logikailag atomizáltak.</p>	<p>Narratíva, kötött mozgástérben: A tudásépítés lehetséges egyéni útjait a közösség története, múltja és a jelen kihívásai együttesen határozzák meg.</p>
<p>Ismeretközpontúság: A tények állnak a középpontban, akkor is, ha azok magyarázatára nem vagyunk képesek vagy nem vállalkozunk. A szükséges kompetenciák a tartalmak megismerése során alakulnak ki.</p>	<p>Kompetenciafejlesztés: Az ismeretek megszerzésének, felhasználásának és a módszer kritikájának képességét kell fejleszteni. A tartalmak a könyvekből és a világhálóról olvashatók ki, a személyes memória terhelése fölösleges.</p>	<p>Rendszerszemlélet: Ismeret és annak alkalmazása nem választhatók el egymástól. Az ismereteknek egymást kell szolgálniuk a műveltség rendszerén belül – a szolgálat érdekében vállalt határátlépések eszköze a kompetencia.</p>
<p>Hagyományátadás: A közoktatás a közösség szolgálatában áll, a közösség fenntartója a közműveltség, a közműveltség alapja az azt összetartó hagyomány. Az új ismeretek szerzése is csak erre épülhet.</p>	<p>Naprakész tudás: A közoktatás feladata a tájékozottság, a sikeresség elősegítése, a mindennapokban is hasznos ismeret átadása. A hagyományok annyiban érdekesek, amennyiben hasznosak.</p>	<p>Aránykeresés: Az alproblémák örök kísérelőink. Bölcsességet és történeti tudást igényel az értékes hagyományok és az önpusztító szokások közti különbségtétel. A túlélés feltétele a hosszú távú gondolkodás.</p>
<p>Holizmus: A közös tudásalap a struktúrák és funkciók ismerete. A mechanizmus részletkérdés, ismerete a szaktudás, a szakma területe.</p>	<p>Redukció: A közös tudásalap a mechanizmus megértése, a komplex visszavezetése az egyszerűre. A struktúrák és funkciók ismerete a szaktudás, a szakma területe.</p>	<p>„A négy ok egysége” (Arisztotelész): A jelenségek árnyalt megértését és befolyásolását az anyag / forma (elemi egység / információ) és a hatás / cél (mechanizmus / funkció) közös elemzése segíti elő.</p>

<p>Pozitivizmus: A tudás egyetlen módszer alapján, a tapasztalat által igazolt tények soraként épül. A megismerés a diszciplína keretei közt lehetséges. A tanulás: hipotézisek igazolása vagy elvetése.</p>	<p>Relativizmus: A sokféle tudás sokféle módszer, modell alapján gyarapszik. Nincs közös mérce. A diszciplínák egyének vagy csoportok eszközei.</p>	<p>Organikus szemlélet: A modellek és diszciplínák egy organikus egész szolgálatában állnak és módosulnak. Diverzitás, komplexitás és stabilitás összefügg, a tanulás: optimumkeresés.</p>
---	--	---

FORRÁS: saját szerkesztés

IRODALOM

- Arisztotelész (1997): Poétika. Kossuth, Budapest.
- Arisztotelész (1992): *Metaphysica* [‘A’ könyv, 2. fejezet]. Logos, Budapest.
- Bolyki János (1999): Teremtésvédelem. Ökológiai krízisünk teológiai megközelítése. Kálvin, Budapest.
- Beszélgetés Barsi Balázssal (1994): „Nincs természet – teremtés van!” Beszélgetés Barsi Balázssal. *Új Pedagógiai Szemle*, **44.** 7–8. sz.
- Bernstein, J. H. (2001). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development and Current Issues. *Journal of Research Practice*, **1.** 1. sz.
- B. Németh Mária (2008): A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései. *Iskolakultúra*, **18.** 7–8. sz. Letöltés: http://real.mtak.hu/58340/1/11_EPA00011_iskolakultura_2008-7-8.pdf (2020. 10. 12.)
- B. Németh Mária (2009) Természettudományos tudás alkalmazása: hétköznapi jelenségek értelmezésének vizsgálata 1995 és 2006 között Szeged p. 11.
- Both Mária és Csorba F. László (2006): *Források*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánkuti Zsuzsanna, Both Mária és Csorba F. László (2011): *A kísérletező ember*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánkuti Zsuzsanna, Both Mária, Csorba F. László és Horányi Gábor (2012): *A megőrzött idő*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Chardin, T. (1980): *Az emberi jelenség*. Gondolat, Budapest.
- Csapó Benő (1996): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, **19.** 10. sz., 5–17. Letöltés: <http://www.staff.u-szeged.hu/~csapo/termtud.htm> (2020. 10. 12.)
- Csapó Benő és Szabó Gábor (szerk., 2012): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Csíkos Csaba és Korom Erzsébet (2016): Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/301304856_Ertekeles_a_kutatasalapu_termeszettudomany-tanulasban_a_SAILS_projekt (2020. 10. 11.)
- Csorba F. László (2002): Testvéri tantárgyak. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 6. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/testveri-tantargyak-i> (2020. 09. 23.)
- Csorba F. László és Horváth Erika (2008). Az első fecskék: a komplex természettudomány-érettségi vizsgák eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 6–7. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-első-fecskék-a-komplex-termeszettudomany-erettsegi-vizsgak-eredmenyei> (2020. 09. 13.)
- Csorba F. László (2014): Katona Mihály szerepe a magyar kémia történetében. Katona Mihály Tudománytörténeti Konferencia, Érd.
- Csorba F. László (2018a): *Történeti szemlélet a természettudományok tanításában*. *Historia Scientiarum*. Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság – EMT, Kolozsvár. Letöltés: http://epa.oszk.hu/03000/03051/00016/pdf/EPA03051_historia_scientiarum_2018_16.pdf (2020. 09. 23.)

- Csorba F. László (2018b): Van-e tudás a diszciplínákon túl? XXII. APÁCZAI-NAPOK Tudományos Konferencia. Letöltés: <https://lib.sze.hu/downloadmanager/download/nohtml/1/id/35669/m/11386> (2020. 09. 23.)
- Csorba F. László (2019): Új műveltség felé – megoldás-kísérletek a természettudományok tanításában. In: Kaposi József (szerk.): *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása, konferenciakötet*. II. PPKE, Budapest. Letöltés: <http://ppke.hu/aktualis/pedagogiai-valtozasok-a-valtozas-pedagogiaja> (2020. 09. 23.)
- Defoe, D. (2016): *Robinson Crusoe*. Európa, Budapest.
- Durrel, G. (2018) *Családom és egyéb állatfajták*. Európa, Budapest.
- Eco, U. (2019): *Óriások vállán*. Kossuth, Budapest.
- Ferry, L. (1994): *Új rend: az ökológia*. Európa, Budapest.
- Gilson, E. (2000): A középkori filozófia szelleme. Kairosz p.302.
- Heidegger, M. (1994): Levél a humanizmusról. In: Uő.: „...Költőien lakozik az ember...”. *Válogatott írások*. T-Twins – Pompeji, Budapest – Szeged. 117–170.
- Ibn Tufail (1961): A természetes ember (Hajj ib Jakzán [Élő az Éber fia]). Európa, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/00400/00407/html/nter3705.htm> (2020. 10. 12.)
- Juhász-Nagy Pál (1992): *Az ökológia reménytelen reménye*. ELTE, Budapest.
- Kuhn, Th. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.
- Lakatos Imre (1998): *Bizonyítások és cáfolatok*. Typotex, Budapest.
- Laugksch, R. (2000): Scientific Literacy. A Conceptual Overview. *Science Education*, **84**. 1. sz., Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/200772545_Scientific_Literacy_A_Conceptual_Overview (2020. 10. 08.)
- Lingard, B és Sellar, S. (2015): New Literacisation Curricular Isomorphism an the OECD's PISA
- In Hamilton, B., Maddex, B. és Addey, C. (szerk.): *Literacy as Numbers... – Teacher's Book*, Cambridge University Press. 17–33.
- Lovelock, J. (1987): *Gaia. Új szemmel a földi életről*. Göncöl, Budapest.
- Moltmann, Jürgen (2009) Evolúcióelmélet és keresztyén teológia. A természet háborújától a természetes kooperációig és a létért való harctól az embertársi elismerésig. *Theológiai Szemle*, **52**, 2. sz., 85–90. Letöltés: https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/TheologiaiSzemle_2009 (2020. 10. 08.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1931): Új enciklopédia. *Nyugat*, **24**, 23. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00526/16427.htm> (2020. 10. 05.)
- Nott, M. és Wellington, J. (1993): Science education notes: Your nature of science profile – An activity for science teachers. *School Science Review*, **75**, 270. sz., 109–112.
- Pálhegyi Ferenc (2005): A Krisztus-központú pedagógiai gondolkodás. *Mester és Tanítvány*, 5. sz. Letöltés: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/05.pdf> (2020. 10. 21.)
- Pécsi Rita (2019): Az organikus pedagógia lehet a kulcs a neveléshez. Letöltés: <https://vasarnap.hu/2019/03/25/az-organikus-pedagogia-lehet-a-kulcs-a-neveleshez/> (2020. 10. 21.)
- Postman, N. (1996): *The end of education*. Vintage Books, New York.
- Ratzinger, J. (2019): Hit, vallás és kultúra. In: Uő.: *Hit, igazság, tolerancia*. Ős-Kép, Budapest.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. és Hemmo, V. (2010): Természettudományos nevelés ma: megújult pedagógia Európa jövőjéért. *Iskolakultúra*, **20**, 2. sz., 13–30.
- Snow, C. P. (1965): The Two Cultures: and A Second Look. An expanded version of The Two Cultures and the Scientific Revolution. Cambridge University Press. (Magyarul: Uő (1997): A két kultúra és Egy másik nézőpont... , *Ponticulus Hungaricus*, 1. 1. sz. Letöltés: <https://www.ponticulus.hu/rovatok/huhogok/snow.html> (2020. 10. 21.)
- Szalay Balázs (2015): Természettudományi kompetenciamérés tartalmi kerete. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/unios_tanulmanyok/Termeszettudomanyi_kompetenciameres_tartalmi_kerete.pdf (2020. 10. 21.)
- Tóth Zoltán (2009): Kémiai tévképzetek. *Természet Világa*, **140**, 1. sz.

BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA

A klímaválság az újabb német gyermek- és ifjúsági irodalomban

1. A KLÍMAVÁLSÁG MINT PEDAGÓGIAI KIHÍVÁS

Világunkban a következő évtizedek során olyan mentális változások általánossá válására lesz szükség, melyek lehetővé teszik, hogy a fogyasztói társadalmak működés módját súlyos társadalmi megrázkódtatások nélkül fenntartható életformák váltsák fel. A változások szükségességét ahhoz, hogy, amennyire lehet, növekedjen a hajlandóság az aktív és önkéntes életformaváltás iránt. De szükségessé azért is, mert előbb-utóbb külső kényszerek is befolyásolják majd az életünket. A források kimerülésével a társadalmak rákényszerülnek majd az olyan természeti kincsekhez való hozzáférés korlátozására (pl. energiahordozók, víz), amelyek rendelkezésre állása a Föld szerencsésebb részein ma természetesen tűnik.

Ennek fényében kimondható: az önkéntes lemondásnak minél nagyobb mértékűnek kellene lennie ahhoz, hogy a kikényszerített lemondások minél kisebbek legyenek. A kikényszerített lemondások szükségszerűen társadalmi és politikai feszültséget keltenek. A társadalmi béke, amely Európában és Észak-Amerikában a második világháború óta összefonódott

az anyagi jólét növekedésével, könnyen felborulhat. A szűkös források elosztásáért folytatott harc hamar polgárháborús állapotba torkollhat.

A mai gyermekek szüleinek és pedagógusainak feladata volna, hogy olyan fiatalokat neveljenek, akik – velük karöltve – képesek megakadályozni az irodalmi és

filmes disztópiákban már évtizedek óta megjelenő, és az idő múlásával egyre valószínűbbnek tűnő pesszimista jóslatok beteljesedését. Amellett tehát, hogy segítik a gyermeke-

ket, hogy saját boldogulásukat megtalálják a változó társadalomban, arra is fel kell készíteni őket, hogy az anyagi jólétet tekintve az átlagos életszínvonal nem fog tovább növekedni, inkább a csökkenésére kell számítani.

A kihívás differenciált átélésében fontos szerepet játszhat a gyermek- és ifjúsági irodalom is. Ebben pedig fontos és önálló szerep juthat a *fikciós műfajoknak*. A fikciós irodalom olvasása, illetve olvastatása és tárgyalása az iskolákban nem pusztán egy tradicionális műveltségi kánon ismeretéről, irodalom- és művelődéstörténeti tudás elsajátításáról szól, hanem a személyiség formálásához járul hozzá¹. Éppen ezért kulcsszerepe lehet a környezeti nevelésben, a fenntartható fejlődés pedagógiai célkitűzéseinek megvalósításában is.

az önkéntes lemondásnak minél nagyobb mértékűnek kellene lennie

¹ Grimm, Sieglinde – Wanning, Berbeli (szerk.): Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht. V&R unipress, Göttingen, 2015.

Tény, hogy a környezeti válsággal kapcsolatban manapság bőven elegendő ismeret áll rendelkezésre minden korosztály számára. A környezeti problémákkal kapcsolatos objektív, ugyanakkor korosztálynak megfelelő ismeretközlést szolgálják az iskolai tankönyvek vonatkozó részei és az ismeretterjesztő gyermek- és ifjúsági könyvek. A Fridays for Future mozgalom megjelenésével és az internet használatának elterjedésével valószínűleg kevés olyan fiatal van ma Európában, akihez az immár politikumként is jelen lévő környezeti válság híre ne jutott volna el. Az elegendő ismeret azonban nem elég. Ami problémát jelent – mégpedig mindannyiunk számára –, az az ismeretek kapcsolatba hozása a saját életünkkel, vagyis érzelmi viszonyulásainkkal összhangban álló egyéni magatartásformák kialakítása.²

A környezeti neveléssel kapcsolatban a szakemberek mindig hangsúlyozzák a tapasztalat fontosságát: több időt kell eltöltenünk a természetben, valamennyi érzékszervünkkel meg kell tapasztalnunk a természetet ahhoz, hogy annak értékét átérezzük. A gyerekeknél a primér tapasztalatok, a természetélmény hatását jól kiegészíthetik az irodalmi élmények, amelyek segíthetnek a saját (egyénenként más és más jellegű) tapasztalatokat kontextusba helyezni. Ebben a fikciós irodalomnak önálló szerep jut. Ezek az ismeretterjesztő

médiумoktól eltérő módon – az *átélés diszkurzusában* – helyezik kontextusba a gyermekek tapasztalatait.

Az alábbiakban a gyermek- és ifjúsági irodalom, azon belül is elsősorban a fikciós műfajok lehetőségeit vizsgálom a klímaváltságban való útkeresésben, újabb német irodalmi

művek ismertetésével és elemzésével.

2. A NÉMET GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM³

A fenntartható fejlődés pedagógiája (Bildung für nachhaltige Entwicklung) Németországban éppúgy meghatározó szerepet játszik az iskolai tananyagok formálásában, mint Magyarországon. A zöld gondolat sok évtizedes jelenléte a német politikai életben, illetve a fenntartható életformákat kereső alternatív közösségek jelenléte a nyilvánosságban azt eredményezi, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiája összességében mélyebben áthatja az iskolák életét, mint hazánkban, és több gyakorlati sikert könyvelhet el.

A gyermek- és ifjúsági irodalom piaca is jóval korábban felfigyelt a környezeti válsággal kapcsolatos olvasói igényekre, a művelődésügy intézményei pedig gondot fordítottak arra, hogy a témával kapcsolatos irodalmat feltérképezzék és sokaso-

² Bíró Zsuzsanna Hanna – Kluznsnik Réka – Orsovsky Gyöngyvér – Tóth Tamás: Greta Thunberg és társai: egy reményvesztett generáció? In: PedLabor: a közösségteremtő szakmai műhely. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/9-10, 182-185. o.; Ádám Ferencné – Boldis Anna Kornélia: A környező világ megismerésének módszerei. = http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_kornyezo_vilag_megismeresenek_modszerei/szakirodalom26.html

³ A német gyermek- és ifjúsági irodalom történetére és műfajaira nézve első sorban a következő művekre támaszkodom: Lange, Günter (szerk.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, 2 kötet. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2000.; Wild, Reiner (szerk.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. J. B. Metzler, Stuttgart – Weimar, 2008.; Isa Schikorsky: Schnellkurs Kinder- und Jugendliteratur. DuMont, Köln, 2003.; Winfried Kaminski: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Juventa, Weihenim – München, 1998.

dását ösztönözzék. A Szövetségi Környezetvédelmi Hivatal (Umweltbundesamt) szakkönyvtára például külön gyűjti a környezetvédelemmel kapcsolatos gyermek- és ifjúsági irodalmat, és a vonatkozó új publikációk listáját évente nyilvánosságra hozza⁴. A Német Gyermek- és Ifjúsági Irodalmi Akadémia (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, a továbbiakban: DAKJ) nevű közhasznú egyesület havonta ajánl egy sor olyan könyvet, amelyet az ökológiai problémák tárgyalása terén kiemelkedőnek talál⁵.

A gyermek- és ifjúsági irodalom mindig is erősebben hajlott arra, hogy az olvasók szemléletét, illetve magatartását formálni kívánja, mint a felnőtteknek szánt fikciós irodalom. Hiszen eredeti célkitűzését tekintve a felnőtt társadalom üzeneteit hivatott eljuttatni a felnövekvő nemzedékekhez. (Paradox módon még azokban az esetekben is ez történik, amikor az üzenet így szól: „Legyetek függetlenek, hallgassatok a saját érzéseitekre, ne hagyjátok magatokat a felnőttek által befolyásolni!”, ahogy ez például az 1960-as és '70-es évek

autoritásellenes német gyermek- és ifjúsági irodalmában jellemző volt.)⁶ Nem meglepő ezért az a német nyelvű irodalomban tapasztalható jelenség, hogy míg a felnőtteknek szóló fikciós irodalom viszonylag kevés hajlandóságot mutat arra, hogy az olvasókat a környezeti válság megoldására sarkallja⁷, addig a gyermek- és ifjúsági

irodalom körében az elmúlt évtizedek során számos olyan alkotás született, amely a természet- és környezetvédelmet állítja középpontba.⁸

A gyermek- és ifjúsági irodalmon belül ezen a ponton három különbségre kell figyelemmel lenni:

1. A gyermekirodalom és az ifjúsági irodalom sok tekintetben külön utakon jár. A gyermekirodalom jelentős részében a mai napig él az a hagyományos elvárás, hogy a gyermekeknek egészséges fejlődésükhöz védett térre van szükségük, nem szabad őket tehát túlságosan korán konfrontálni a társadalomban jelen lévő feszültségekkel. A „nehéz” témákat – halál, háború, és persze a környezeti válság *jóvátehetetlen* következményei is – vagy

⁴ Auswahlbibliografie. Aktuelle Umweltliteratur für Kinder und Jugendliche = https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/dokumente/auswahlbibliografie_umweltliteratur_fuer_kinder_und_jugendliche-2020-02_-_kurz.pdf

⁵ Klima-, Umwelt- & Natur-Buchtipps = <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/klima-umwelt-natur-buchtipps/>. A nyugat-német gyermek- és ifjúsági irodalmi díjak már az 1970-es években is ösztönözni igyekeztek a környezetszennyezést tematizáló műveket, lásd Betten, Lioba: Preise zur Kinder- und Jugendliteratur in vier Ländern. Eine Dokumentation der Jahre 1970-1980. Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., München, 1981. 28, 40. o.

⁶ Lange (szerk.) i. m. 1. kötet 122-126. o.

⁷ Sieglinde Geisel im Gespräch mit Andrea Gerk (2019.09.09): Der Klimawandel als Randthema in der deutschen Literatur. = https://www.deutschlandfunkkultur.de/climate-fiction-co-der-klimawandel-als-randthema-in-der.1270.de.html?dram:article_id=458378; Mehnert, Andrea – Andersen, Gregers (2013): Literatur und Klimawandel. Der Held und das Wetter = <https://www.goethe.de/de/kul/ges/20368911.html>

⁸ Gertraud Langer: Neue Umweltliteratur für Kinder. Darstellung und Interpretation. Profil, München, Wien, 2000.; Lange (szerk.) i. m. 727-745.; Mikota, Jana: Umweltschutz in der Kinderliteratur = <https://www.footnoters.de/umweltschutz-in-der-kinderliteratur>, Uő: Umweltschutz in der Kinderliteratur II = <https://www.footnoters.de/umweltschutz-in-der-kinderliteratur-ii>; Wanning, Berbeli – Stemann, Anna: Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Dürbeck, Gabriele – Stobbe, Urte (szerk.)* 258-270. o.

nem kell témává tenni a gyermekirodalomban, vagy olyan módon, amely nem ró túl nagy terhet a gyermeki pszichére.⁹ Az ifjúsági irodalommal kapcsolatban, amely a 14, illetve egyre inkább már a 12 éves kor feletti olvasóknak is szól, mindig is kevésbé érvényesült ez a hozzáállás.

2. A gyermek- és ifjúsági irodalomban fontos szerepet játszanak az ismeretterjesztő műfajok. Az ide tartozó szövegeknek azonban csak a kisebb részét nevezhetjük tisztán nem-fikciós szövegnek. Elsősorban a gyermekirodalomra jellemző, hogy az ismeretközlést is előszeretettel keveri fikciós elemekkel, aminek következtében hibrid szövegek keletkeznek.¹⁰
3. Külön kell választani a hagyományosnak nevezhető környezeti problémákkal foglalkozó irodalmat attól, amely a klímaváltozással foglalkozik. Míg a lokális szinten jelentkező és lokálisan orvosolható környezeti problémák hagyományosan alkalmas témái egy problémaorientált, de optimista kicsengésű irodalomnak, addig a globális környezeti katasztrófáról, amely napjainkat jellemzi, ez jelenleg nem mondható el.

A gyermekek számára írott, klímaváltozással kapcsolatos könyvek nagyobb része a legutóbbi időkhöz inkább az ismeretterjesztő irodalomhoz tartozott. Ezzel

szemben az ifjúsági irodalom, a felnőtt irodalom példája nyomán hamar felkapta a climate fiction (klímaváltozás-regény) és az ökothriller¹¹ műfajt.¹² Ami a legutóbbi időkhöz mindkét kategóriában hiányzott, azok *olyan fikciós művek, amelyek a ma embere számára nyújtanak a globális klímaváltozás körülményei között pozitív és reménykeltő cselekvési mintákat.*

Ennek a hiánynak több oka van. Az igényes irodalom művelői nem írnak propagandakönyveket – gyermekek és fiatalok számára *sem*. Különösen nem írnak olyan ügy szolgáltatásban, amelynek a sikerében maguk is erősen kételkednek. És ezzel már a második tényezőnél tartunk: ez a felnőtt társadalom többségének teljes tanácstalansága. Olyan mintákat kellene adnunk a fiataloknak, amelyeket mi magunk láthatóan nem tudunk követni. Nem tudjuk átalakítani a gazdaságunkat és a társadalmunkat, amelynek a működése a véges környezeti

források felélésén alapszik, és nem is tudunk kilépni belőle. Ugyanakkor tájékoztatnunk kell őket arról, hogy ha nem változik meg a gazdaság és a társadalom működése, akkor az ő jövőjük nem sok jót ígér.¹³

Hogyan kezeli a legújabb német gyermek- és ifjúsági irodalom ezt a paradox helyzetet? E kérdésfeltevés nyomán elemző igénytel ismertetek az alábbiakban néhány könyvet a DAKJ 2019-es és 2020-as ajánlásai közül¹⁴.

az igényes irodalom művelői nem írnak propagandakönyveket – gyermekek és fiatalok számára sem

⁹ Mikota i. m. II. rész

¹⁰ Lange (szerk.) i. m. 43–44., 302. o.

¹¹ Dürbeck, Gabriele: Ökothriller. In: *Dürbeck, Gabriele – Stobbe, Urte (szerk.) 245–257. o.*

¹² Kinder- und Jugendbücher: „Wir brauchen mehr packende Geschichten über den Klimawandel“ (19.03.2019) = <https://www.klimafakten.de/meldung/kinder-und-jugendbuecher-wir-brauchen-mehr-packende-geschichten-ueber-den-klimawandel>

¹³ Wanning, Berbeli – Stemann, Anna i. m. 258. o.

¹⁴ A könyvekből bitt idézeteket saját fordításomban közlöm.

3. FIKCIÓS REGÉNYEK

A DAJK listáiban a természettel foglalkozó könyvek („Naturbücher”) kategóriából választottam két gyermek- és két ifjúsági regényt, ezeknek ismertetem az alábbiakban a cselekményét és főbb szereplőit, illetve vizsgálom bennük a klímaprobléma megjelenését és azt a társadalmi teret, amelyben a regények szereplői mozognak. Olyan műveket választottam, amelyek német szerzőtől származnak, tehát nem idegen nyelvből németre fordított alkotások, és amelyek kiskamaszoknak vagy kamaszoknak szólnak, tehát nem az óvodás vagy kisiskolás korosztálynak

a) Robert Habeck – Andrea Paluch: *Ruf der Wölfe [A farkasok kiáltása]. Edel Verlag (Edel Kids Books), Hamburg, 2019.*

A 10 éves kor feletti olvasóknak ajánlott kisregény a gyermek- és ifjúsági irodalom határmezsgyéjén helyezkedik el. Szerzői a németországi Zöldpárt jelenlegi vezetője, Robert Habeck és felesége. Politikusi pályafutása előtt Habeck elsősorban íróként volt ismert. 2001-ben publikálta a házaspár azt a *Jagd auf den Wolf* (Farkasvadászat) című regényt, amelynek átdolgozásából született a 2019-ben megjelentetett könyv.¹⁵

Cselekmény, karakterek

A kiskamasz Jan egy északnémet kisvárosban él szüleivel és húgával. Egy téli napon

a városhoz közeli erdőben hirtelen egy farkassal találja szemben magát. Elíjeszti az állatot, és elfut az erdőből. Mire hazaér, már mindenki tudja a kisvárosban, hogy a város közelében farkas kószál, és a rémült emberek hajtóvadászatot szerveznek a farkas elejtésére. Mindenki úgy gondolja, hogy a vadállat nagy veszélyt jelent a számukra és egyetlen lehetőség a lelövése. Egyedül Jan osztálytársnője, Clara gondolkodik erről másként. Clara a PETA állatvédő egyesület tagja, és nemcsak azt tudja, hogy a farkasok nem minden esetben jelentenek veszélyt az emberekre, ha-

hirtelen egy farkassal találja szemben magát

nem azt is, hogy védett fajhoz tartoznak, és az elejtésük törvénybe ütközik. Arról is van elképzelése, hogy a farkas megmentése érdekében

mit kell tenni: internetes kereséssel megállapítja, hogy milyen német és európai uniós jogi szabályozás vonatkozik a kóbor farkasok lelövésére, kikeresi az illetékes szervek elérhetőségét, telefonál a helyi önkormányzathoz. Amikor ott nem jár sikerrel, a tartományi minisztériummal is felveszi a kapcsolatot. A fiataloknak kalandos és nem veszélytelen módon, a minisztériumból érkezett szakember segítségével végül is sikerül megmenteniük a farkast a helyi vadászoktól. Jan a mentőakció során többször életveszélyes helyzetbe kerül. Több kisebb visszásságra is fény derül. A városi önkormányzatnál a vadászati jogi referens maga is szenvedélyes vadász, aki a farkas trófeájára vágyik, így célja csak az, hogy megtalálja a törvény szövegében a kiskapukat, amelyek a farkas lelövését lehetővé teszik. A farkasellenes lobbija maga érdekei szerint befolyásolja a városi sajtót: Jan bátor interjút ad a lap

¹⁵ Am Ende gewinnt der Wolf. Was Robert Habeck Kindern erzählt (2019.07.04) = <https://www.tagesspiegel.de/kultur/am-ende-gewinnt-der-wolf-was-robert-habeck-kindern-erzaehlt/24521222.html>

riportereinek, amelyben a farkas védelmére kel – másnap ezzel teljesen ellentétes kicsengésű, és a tényeknek is ellentmondó cikk jelenik meg az újságban. Ezeknek a visszaeséseknek a későbbi következményeivel a könyv már nem foglalkozik.

Megismerjük viszont a következményt annak, hogy a város melletti gazdaság tulajdonosáról, Jessen gazdáról a történet folyamán kiderül, állatait jogszabályba ütköző és vállalhatatlan körülmények között tartja szűk ketrecekben. A történet végén a minisztérium megvonja tőle a működési engedélyt. A fordulatos történet során az addig inkább átlagos kamaszéletet élő, a környezetvédelem és a közélet problémái iránt nemigen érdeklődő Jan beleszeret az öntudatos és környezettudatos Clarába, és az ő látásmódját is egyre inkább elfogadja.

A klímaprobléma megjelenése a regényben

Clara nemcsak az állatvédelem, hanem a klímavédelem mellett is elkötelezett. A legnagyobb hidegben és a farkasveszedelem ellenére őt továbbra sem autóval szállítják a szülei az iskolához, hanem kerékpárral érkezik, mint mindig. A nagyüzemi állattartás ellensége, és mivel tudja, hogy az állattenyésztés sokkal jobban árt az éghajlatnak, mint a növénytermesztés, végán életformára tér át. Nemcsak a húsról mond le tehát, hanem még a tejtermékekről is, ami nehezebb esik, de meghozza a maga áldozatát az ügy érdekében.

Jan maga is tájékozott a klímaváltozást illetően, és foglalkoztatja őt a probléma. A klímaválságról a felnőttek is beszélnek. A földrajzórán azt tanulják a gyerekek, hogy felmelegedés következtében a telek a jövőben Németországban is enyhébbek

lesznek. Jannak azonban vannak más információforrásai is („De én mást is olvastam erről.”): a tengerszint emelkedése miatt a Golf-áramlat várhatóan gyengülni fog, és emiatt Európában az átlaghőmérséklet csökkenni fog, nem növekedni. Jan közgazdász édesapját is foglalkoztatja a klímaváltozás problémája. Szerinte esélyes, hogy Németország területe

a nagyüzemi állattartás ellensége

sztyeppe-övezetté fog válni. Őt a klímaváltozás globális társadalmi hatásai aggasztják leginkább: világszerte egyre több ember fogja elveszíteni

az egzisztenciája alapjait és ezért elvándorlásra kényszerülni. Bár a felnőttek is foglalkoznak az éghajlatváltozás problémáival, saját életvitelükre nézve nem vonnak le következtetéseket. Mint ahogy Jan sem, egészen addig, amíg Clara hatása alá nem kerül.

A kisregény végén szakember tollából származó ismeretterjesztő fejezet foglalja össze a legfontosabb tudnivalókat a farkasok életmódjáról, valamint az ember és a farkas együttélésének múltjáról, jelenéről és jövőjéről. Az ismeretterjesztő részt ugyanaz a körültekintő optimizmus hatja át, mint az egész könyvet. A könyv üzenete, hogy a védett állatfaj és az emberek békés együttélését leginkább a farkasokkal kapcsolatban elterjedt tévhitek akadályozzák. Ha az előítéleteket el tudjuk oszlatni és tudományosan alátámasztott ismeretekkel helyettesíteni, remélhetőleg az állampolgárok és a politika is mindent meg fognak tenni a békés együttélés biztosítására.

A regényben kirajzolódó társadalmi tér

Ugyanakkor érdemes a fiktív cselekményben kibontakozó társadalmi teret is szemügyre venni. A regény szereplői intakt csa-

ládokban, jó életkörülmények között élnek, családi kapcsolataik szeretetteljesek, a családtagok kölcsönös egymásra figyelése jellemzi őket. Az iskolában, bár természetesen vannak gyengébb vagy zavaróan csodabogár tanáraik is, összességében kompetens és figyelmes pedagógusok veszik körül őket. A fiatalok ebben a regényben rendelkeznek azzal a kulturális és anyagi tőkével, amellyel tájékozott és aktív tagjaivá válhatnak egy politikailag cselekvőképes és saját jövőjét meghatározni akaró közösségnek. A regény hőseiből olyan állampolgárok válnak, akik számára a város, a tartomány, a szövetségi állam, az Európai Unió jelentéssel bíró és elérhető politikai közeget jelentenek. A környezetvédelem és a klímaválság kérdései ebben a kontextusban komoly kihívásként jelennek meg ugyan, de olyanokként, amelyekre a társadalmak adekvát válaszokat adhatnak. A regény ilyen értelemben a felvilágosodás hagyományához illeszkedik. Célja a szemléletformálás, a nevelés, elterjedt nézetek és szokások megváltozásának, végső soron egy jobb társadalom kialakulásának az elősegítése.

Mint minden olyan irodalomban, amely eszmék népszerűsítését szolgálja, ebben a könyvben is van olyan egyértelműen pozitív szereplő, aki az eszmék megtestesítője. Az állat- és klímavédő Clara tölti be ezt a szerepet. Clarának azonban olyan sok előremutató eszmét, és a fiatal olvasók számára vonzó tulajdonságot kell egyszerre képviselnie, hogy karaktere sokat veszít pszichológiai valóságosságából. A húsfogyasztással kapcsolatban, úgy gondolom, nem csak a magyar olvasókban, hanem valószínűleg a németek jó részében

is felmerül a kérdés: miért kell Clarának mindjárt a legradikálisabb választ, a vegán diétát választania? Ugyanakkor Clara lelkes állatbarát, és nemcsak a vadon élő állatokat szereti, hanem van saját kutyája is. A gyermekirodalom kifogyhatatlan témája a háziállatok és gyerekek szeretetteljes kapcsolata.¹⁶ A szerzők nyilván úgy gondolták, hogy az olvasók kedvelni fognak

egy olyan szereplőt, aki szeretettel gondoskodik a kutyájáról. Ha azonban a nagyüzemi állattartás radikális elutasítása felől közelítünk, akkor látható, hogy Clara alak-

jában következetlenségek érhetőek tetten. Vajon a kutyáját is vegán diétán tartja? Meglátásom szerint a következetlenségek részben abból származhatnak, hogy a szerzők az átdolgozott második kiadásban a klímavédelem szempontjait kissé elhamarkodottan fonták bele a farkasok védett fajáról szóló, és ekként szerves egészét alkotó történetbe. 2019-ben már nem lehetett olyan, természetvédelemmel foglalkozó könyvet a piacra dobni, amely nem tárgyalja az éghajlatváltozás problémakörét is.

b) Verena Güntner: *Power*. DuMont, Köln, 2020.

16 év feletti olvasóknak ajánlják Verena Güntner *Power* című regényét, amely műfajilag nehezen besorolható. Serdülőkori problémákkal foglalkozó, „felnőttté válási” regény (Adoleszenzroman), faluregény, disztópia, robinzonád, állatregény, fantasztikus irodalom – a könyv többféle műfaji hagyományban elhelyezhető. A regény sok mindent elmond az erdőről és az álla-

a regény ilyen értelemben a felvilágosodás hagyományához illeszkedik

¹⁶ Lange (szerk) i. m. 287-307. o.

tok viselkedéséről, az erdőt az emberek világa mellett külön életet élő, saját tövényyszerűségei szerint működő, tiszteletet parancsoló világként mutatja be. Idealizálás és megszépítés nélkül rajzolja meg az élet halál-oldalát, és azt, hogy mi történik az emberrel, ha hátat fordít az emberi civilizációnak, és a természet részévé akar válni.

Cselekmény, karakterek

A történetben Kerze (a név jelentése: gyertya), az öntörvényű és kortársai közül kissé kilógó tizenegy éves lány egy fikatív német faluban egy eltűnt kutya keresésére indul. A kutya gazdája egy idős asszony, Hilde Hitschke. Ő kéri meg a lányt, hogy kutassa fel az eltűnt kutyát. A Power nevű kutya utáni nyomozás a faluban nem vezet eredményre, így Kerze a faluval határos erdőben kezdi keresni az állatot. Megpróbál minél közelebb kerülni a kutya világához: ugatni tanul, négykézlábra ereszkedik, úgy

kutatja át az erdőt, egyre beljebb és beljebb hatolva.

Egy idő után csatlakoznak hozzá a falubeli gyerekek, előbb csak ketten, majd a nyári szünidő kezdetével egyre többen. A gyerekek

Kerze utasításait követve egyre inkább kutyákhoz hasonlóan viselkednek. Ugatnak, morognak, harapnak, nem akarnak már asztalnál enni, majd a felnőttek döbbenetére egyik éjszaka eltűnnek hazulról, kiköltöznek az erdőbe és nem lehet őket az otthonaikba sem visszacsalogatni, sem visszakényszeríteni.

A regény olvasásakor leginkább társadalomkritikai tartalma kerül előtérbe. Pszichológiaiilag pontos, kíméletlen rajza a falu életének, amelyet a gyerekek normabontó viselkedése teljesen felkavar. A gyerekek

erdőbe szökésétől kezdve a cselekmény két szálon fut. Látjuk egyrészt a gyerekeket, akik Kerze vezetésével kutyafalkaként élnek együtt az erdőben, fokozatosan elvadulva, távolodva az emberi civilizáció normáitól. Másrészt látjuk, hogy hogyan reagálnak a falubeli felnőttek: milyen módszerekkel próbálják a kezdeti döbbenet után a gyerekeket visszacsalni, majd erőszakkal visszahozni a faluba, miközben a kutya egykori gazdája bűnbakká válik, kirekesztik és ellehetetlenítik őt, az életére törnek. A falusiak kapcsolataiban lappangó embertelenség mind leplezetlenebbül tör föl. Ugyanakkor két falubeli alak, Hilde Hitschke és a Huber-fiú, a falu nagygazdálkodója fiának szemszögéből, megismerjük a falubeliek múltjának egyes epizódjait.

A klímaprobléma megjelenése a regényben

A regény pontosan regisztrálja azt is, hogyan hat a klímaváltozás a falu életére. Bár

nem a klímaválság a központi témája, reagál olyan diskurzusokra, amelyek a klímakérdést tematizálják. A természet-hez való viszony központi szerepet játszik a történet-

ben. Számos vonása alapján Kerze a „természet gyermeke” (Naturkind) – ehhez a német gyermekirodalomban nagy hagyománnyal bíró típushoz¹⁷ sorolható. Kerze általában nem vesz részt kortársai szokásos divatos időtöltéseiben: nem áll az iskolaudvaron csoportosuló gyerekek között, akik mobiltelefonjukról zenét játszanak le, nem tölti a televízió előtt vagy számítógépes játékokkal az idejét. Vannak ugyan barátai, akikkel kisgyerek kora óta együtt játszott a szabadban, de a vele egykorú kiskamaszok ezeket a játékokat már egyre

idealizálás és megszépítés nélkül rajzolja meg az élet halál-oldalát

¹⁷ Schikorsky i. m. 80-81. o.

kevésbé játszik. Kerze sokszor bóklászik az erdőben egyedül, figyel a növényeket és az állatokat. Nem fél az erdőben, „ismeri az utakat, egész életét az erdőben töltötte. Az erdő nem félelmetes ismeretlen a számára, az erdő a barátja.” (16). Ahol más gyerekek már félnének

az erdő sűrűjében, ő ott is ellenáll a félelemnek.

A falu egyetlen lakosának sincs olyan erős kapcsolata az erdővel, mint neki.

A gyerekek kevésbé mozognak ki a falu területéről, illetve a modern technika nyújtotta szórakozásokkal töltik az idejüket. A felnőttek régen, gyermekként még otthonosan mozogtak az erdőben, de amióta kinőttek a gyerekkorból, nem mennek már oda (347).

Kerze az emberek iránt kevés empátiát mutat, az érzelm kifejezés nem az ő asztala. Mások érzelmeinek a megnyilvánulása veszélyezi őt. Ezzel szemben az állatokkal és a növényekkel empatikus a kapcsolata: egy szobanövény az édesanyja szobájában (236–237), a faiskola csemetefenyői (24), rovarok és kutyák – Kerze együttérez velük, beszél hozzájuk, megtanulja a nyelveiket. A regény egyik recenzense Kerze alakját egy radikális feminista elmélettel hozta kapcsolatba, amely a klímaválság megoldására azt javasolja, hogy az emberek mondjanak le az utódnemzésről, és ehelyett családi érzéseiket, gondoskodásukat a növények és állatok felé fordítsák, velük alkossanak fajokon átívelő családokat.¹⁸ Verena Güntner regénye inkább cáfolata lehet ennek az elméletnek. Olvasatomban pontosan azt mutatja

meg, hogy az embernek csak az ember az igazi társa. A gyerekek elindulása a közös „kutyává válás” útján erős közösséggé kovácsolja őket, de ezt az állatok kommunikációját szimuláló közösséget értelmükkel valamennyien átmenetinek

tekintik csapán. Olyan együttlétnek, amely csak addig tart, amíg a küldetést teljesítették, a kutyát megtalálták. Kerze az, aki ezt az utat írja elő magának és a többieknek, egyes pontokon neki is

le kell győznie az undorát, amikor például a kutyák szokását utánozva egymás fenekét szagolgatják. A többiek húzódozását pedig szuggesztív egyéniségével, és ahol szükségnek mutatkozik, kíméletlen módszerekkel törí meg. A visszamaradt felnőttekkel a gyerekek kegyetlenül viselkednek. Amikor a szülők utánuk mennek az erdőbe, hogy visszahívják őket, az üzenetként ott hagyott plüssállatokat és mesekönyveket (mindazt, amiről a szülei azt gondolták, hogy a gyerekek kötődnek hozzájuk) másnapra cafatokra tépve találják meg. Amikor a felnőttek el akarják fogni őket, a gyerekek morogva, ugatva támadnak rájuk, amelyikükhöz közel merészkednek a szülők, az véresre harapja őket. Ahogy

Kerze, úgy a többi gyerek sem érzi, hogy mit jelent az eltűnésük és a viselkedésük a családok számára. Amikor a kutya holttestét megtalálták, a gazdája há-

zához visszavitték és a kertben eltemették, hazamennek, mintha mi sem történt volna.

Nem Kerze az egyetlen olyan alak a regény világában, akinek a más fajokhoz (növényekhez, állatokhoz) való intenzív kötődé-

amikor a felnőttek el akarják fogni őket, a gyerekek morogva, ugatva támadnak rájuk

Kerze az emberek iránt kevés empátiát mutat

¹⁸ Schmidt, Marie: Alle werden Hundebrüder. Brutaler als die Zivilisation: Verena Güntners „Power“ ist kein gewöhnlicher Dorf-Roman. (Rezension) In: Süddeutsche Zeitung 2020.02.22.

se deficitese emberi kapcsolatokkal jár együtt. Kerze esetében csak az empátia nagyfokú hiányát, az érzelm kifejezés kezelésének gátoltságát látjuk. A kislány a rögeszméjévé váló „küldetés” mellett nem tud másokra tekintettel lenni. Súlyosabb eset Hilde Hitschke férje, aki 40 házasságban töltött év alatt képtelen volt a felesége felé bármilyen érdeklődést vagy érzelmet kommunikálni. Az asszony magányosan élte le mellette a házasságuk éveit, a férjét a munkáján kívül csak a kert növényei érdekelték. Ezeket szeretettel ápolta, óvta, míg emberi kötődés kialakítására képtelen volt.

A regényben kirajzolódó társadalmi tér

Milyenek az emberi kapcsolatok ebben a faluban? Milyenek azok a kapcsolatok, amelyek helyett a gyerekek egy időre inkább a falka-életet választják? A könyv fűl-szövege szerint a szerző „arról mesél, mi történik egy olyan közösséggel, amely elveszíti a kapcsolatot a gyermekeivel”. Talán pontosabb lenne úgy fogalmazni, hogy a falu lakói már jó ideje nem alkotnak közösséget. Legalábbis erről árulkodik az a kép, amely a faluról a Huber-fiú és Hilde Hitschke gondolatfolyamaiban kirajzolódik. A tárgyi emlékek és a családi hagyományok részben még jelen vannak, de nem tudják elfedni azt, hogy a falu lakosai heterogén konglomerátumot alkotnak. Sokkal inkább a környező nagyobb régió társadalmának az alkotórészeinek tekinthetők már, kapcsolatuk a faluhoz és egymáshoz gyengévé és felületessé vált. A Huber-család reprezentálja a regényben a paraszti világ felbomlását. Az egykor kemény kétértelmű munkán alapuló szigorú munkaetikából mára csak az anyagiasság és a kíméletlenség maradt meg. Az nagygazda földjein most kelet-európai idénymunkások dolgoznak, a Huber-fiú egyetlen feladata az ő felügyeletük. A munkások munka- és szálláskörül-

ményei botrányosak, helyzetüket a munkaadónak való kiszolgáltatottság határozza meg, aki gátlástalanul kihasználja őket.

Az eddig ismertetett két regény fókuszának különbsége ezzel a részlettel kapcsolatosan jól kirajzolódik. A *Ruf der Wölfe* című regényben a gazdálkodó csak haszonállatait tartotta a higiénia és az állatok jólléte szempontjából kritikus körülmények között. Ez a visszásság orvosolható szabálytalanságként jelenik meg a könyvben. A klímadiskurzus keretében manapság az állattartás egésze, de különösen a zártketreces állattartás problémássá válik. A könyv üzenete, hogy a húsfogyasztást radikálisan csökkenteni kell, ami a Jessen gazda tanyájára jellemző állapotok megszüntetésének is egyik útja. A *Power* című könyv olyan visszásságokra világít rá a mezőgazdaságban, amelyek sokkal inkább strukturális jellegűek. A jóléti társadalmakban manapság nincsen elegendő olyan munkavállaló, aki a természetakarítás megerőltető és monoton munkáját az alacsony bérért hajlandó lenne elvégezni. Ezek a társadalmak szegényebb országokból érkező idénymunkásokra vannak rászorulva ahhoz, hogy a megtermelt haszonnövények olcsó élelmiszerként kerüljenek az emberek asztalára. Ez is egyik aspektusa annak az összefüggésrendszernek, amelynek lényege, hogy ezen országok jólléte az életviszonyok globális egyenlőtlenségére épül. A regényben a kapzsi és kegyetlen Huber gazdaságában az bérmunkások kizsákmányolása különösen kiélezetten jelenik meg. A strukturális probléma érintésével azonban a regény globális problémákra utal, amelyek a klímadiskurzusokban is szerepet játszanak.

A falu lakóinak a többsége már nem a mezőgazdaságban, egy részük nem is a faluban dolgozik. A férfiak találkoznak időnként a kocsmában, az asszonyok összefutnak az élelmiszeráruházban, az „Edekában”, a gyerekek együtt vannak az iskolában. A szabadidőt egyre inkább

a televízió és az internet tölti ki. Az elveszett kutya kereséséről szóló könyv a kiüresedő formákról szól. A családok kívülről tekintve működni látszanak, valami mégis hiányzik belőlük.

A természet ismerete és tisztelete kiveszöben van, a hagyományok jelentésüket veszítik és kikopnak az emberek életéből, a modern média pedig nem tudja betölteni

a keletkező űrt. Ezt próbálja a Henne nevű kiskamasz a neonáci ideológiához való kötődéssel kitölteni, de amikor csatlakozhat a kutya után kutató gyereksapathoz, ennek a Kerze karizmatikus vezetésével kialakuló közösségnek a vonzereje beszippantja őt, szedett-vedett „náci” identitásának a maradványai pedig villámgyorsan lehámlanak róla.

Összességében elmondható, hogy a *Power* című ifjúsági regény, amely felnőttek számára is nehezen feldolgozható olvasmány, egy általános értékválság diagnózisát adja. Ennek részeként írja le a természethez való viszony válságát és regisztrálja a klímaváltozás hatásait.

Optimista kicsengésről nem beszélhetünk, bár azzal, hogy a szerző végül visszavezeti a gyerekeket a faluba a családjaikhoz, a megelőző közel elviselhetetlen feszültség valamelyest oldódik.

c) Wieland Freund: Nemi und der Hehmann [Nemi és az erdő őre]. Hanna Jung illusztrációival. Beltz & Gelberg, Weinheim, 2019.

A *Nemi und der Hehmann* című regény a fantasztikus gyermekirodalom körébe tartozik, és 8 éves kortól ajánlják.

Cselekmény, karakterek

Modern meséről van szó, amelynek két meghatározó alakja egy Nemi nevű iskolás kislány és a Hehmann nevű lény, akinek

a teste lombokból, fakéregből, erdei növényekből áll, aki lelkiállapotától függően egészen apróra zsugorodik vagy hatalmasra növekszik, és aki időtlen idők óta az erdőt próbálja az emberektől

megvédeni. Nem sok sikerrel, hiszen nincsen más eszköze, mint fenyegetőzni és hangosan kiabálni, de az emberek nem látják és nem hallják meg őt. Régen látták, hallották, és félték tőle. De manapság már hiába próbálkozik. Azaz mégsem teljesen hiába, mert egy napon Nemi, aki nővérel együtt az erdő peremén áll egy buszmegállóban, meghallja a „Hé!” kiáltásokat, elindul befelé az erdőbe a hang nyomán, és így ismeri meg a kis emberkét. A történetet Nemi nézőpontjából követhetjük végig, egyes szám harmadik személyben elbeszélve (ez a könyvben közeli E/3-at – personales Erzählen – jelent).

Egy héten át minden nap kimegy az erdőbe, hogy találkozzon vele.

A Hehmann énekel és mesél neki az erdőről és az erdő lakóiról. Nemi pedig rajzolni kezd. Leve-

leket, pillangókat, bogarakat, madarakat rajzol, az erdőben, és otthon, a szobájában is. Egyre több dologra kíváncsi az erdővel és lakóival kapcsolatban, megtanulja türelmesen megfigyelni és szeretni az élőlényeket. A Hehmann kedves, gyermeki, gátlásos és sértődős, humorral megformált alakját Nemi egyre jobban megszereti, és átérzi a fájdalomát is. A Hehmann minden fa elpusztítását megpróbálja megakadályozni és minden fát meggyászol. Világos

Nemi, aki nővérel együtt az erdő peremén áll egy buszmegállóban, meghallja a „Hé!” kiáltásokat

a családok kívülről tekintve működni látszanak, valami mégis hiányzik belőlük

számára, hogy nem tudja megvédeni az erdőt, pedig ez lenne a feladata.

Nemi, a *Power* című regény főhőiséhez hasonlóan, más egy kicsit, mint a kortársai többsége. Kontrasztszemélyként a nővére áll mellette a regényben: tipikus mai gyerekek, aki leginkább a mobiltelefonjával foglalkozik. Ő nem látja és nem hallja a Hehmann-t, akkor sem, amikor egészen közel áll hozzá. Nemi más. Egy kicsit magányos, barátai láthatóan nem nagyon vannak. Az iskola nem okoz neki nagyobb nehézségeket, de nem is igen foglalkoztatja. Bár a családja intakt, jól működő család, szoros szellemi-lelki közösséget nem nyújt. Nemiben megvan a fogékonyság az erdő hívó szavának a meghallására és arra, hogy elmerüljön az erdő világban. Rajta kívül egyetlen ember hallja és látja csak a Hehmann-t, egy idős asszony, aki az erdőben álló kápolnát gondolja. Nemi szinte minden nap látja őt a kápolna előtti padon üldögélni, de csak a regény vége felé derül ki, hogy ő is hallja a Hehmann kiáltásait.

A könyv végén Nemi elhatározza, hogy segíteni fog a Hehmann-nak az erdőt megőrizni. „Nem fogja magára hagyni a Hehmann-t, gondolta Nemi. Segíteni fog neki, gondolta. De ehhez segítségre van szüksége” (138).

A klímaprobléma megjelenése a regényben

A *Power* című regényhez hasonlóan Wieland Freund könyve sem foglalkozik explicit módon a klímaváltsággal. Viszont, hasonlóan, mint ott, ebben a regényben is szó esik róla, hogy milyen szokatlanul régen nem esett már az eső. Nemi azt is jól látja, hogy amikor egyszer mégis eső esik, hogy megfiatalodik, megújul a csapadéktól

az erdő. Akiben van empátia a növények iránt, észreveszi, hogy mennyire szenvednek a szárazságtól.

A regény a környezeti nevelés tan-könyve lehetne. Az erdővel kapcsolatos ismeretközléssel egyidejűleg az erdő élőlényei iránti szeretetre hív. Az erdőt megszemélyesítő Hehmann alakjával olyan szereplőt teremt, aki iránt részvétet érezhet az olvasó, és Nemivel olyan szereplőt, akivel azonosulhat. A könyv üzenete, hogy a természetet csak akkor ismerhetjük meg, ha sok

időt töltünk benne. A könyv ugyanakkor szöveg és kép egységként működik. A szöveget kísérő képek nem csak a történet fő epizódjait ragadják meg, hanem azokat a rajzokat is megjelenítik, amelyeket Nemi alkot meg a történet során a füzetében. A betétként szolgáló versek (Hehmann dalainak szövege az erdőről) és a rajzok révén a környezeti nevelés ebben a regényben a művészeti nevelés elemeit is integrálja.

A regényben kirajzolódó társadalmi tér

Ugyanakkor a Nemi körülvevő szűkebb társadalmi tér harmonikus, nincsenek benne különösebb feszültségek. A kislány körül a család és az iskola védett és jól működő burkot alkot, amely nem tudja ugyan eltakarni a tágabb környezet ellentmondásait, de ezek nem éles feszültségként, inkább szűrten, a Hehmann rezignált melankóliáján keresztül jutnak el hozzá. A Hehmann szomorkásságának az okát a kislány fokozatosan érti meg, párhuzamosan azzal, ahogy az erdőt megszereti és megismeri. A kislány szemszögéből a Hehmann-nal kötött ismeretséggel egy benső gazdagodás veszi kezdetét, ezzel párhuzamosan érti meg azt, hogy élményei hátterét veszteségek, a világ

a Hehmann
szomorkásságának az okát
a kislány fokozatosan érti
meg, párhuzamosan azzal,
ahogy az erdőt megszereti
és megismeri

elszegényedésének a folyamata alkotja, és hogy az, amit éppen megismer és megszeret, veszélyben van. A benső gazdagodás, amit megél, ellenpontozza az ijesztő felismeréseket, ezért a regény megfelel a gyermekkönyvekkel kapcsolatos azon elvárásnak is, hogy az olvasók számára érzelmileg védett teret hozzanak létre.

A történetnek kevés nevesített szereplője van. A szülőkről keveset tudunk meg. Kapcsolatok a gyerekkel szeretetteljes, gondoskodó, de nem túl intenzív. Dolgoznak, bevásárolnak, a felnőttek átlagos életét élik. Felbukkan viszont egy idős asszony, aki nem csak a természetben van otthon (ő is hallja a Hehmann kiáltásait), hanem a hagyomány világában is. Ő mutatja meg Neminek az általa gondozott kis erdei kápolnában azokat a fafaragványokat, amelyek a Hehmann arcát ábrázolják, és arról tanúskodnak, hogy a régi emberek még látták a Hehmann-t és tartottak tőle. Ők még tisztelték a természetet, nem úgy, mint a mai emberek, akiket a regényben az autók, az utak, a repülő, a motoros fűrészek képviselnek. Csupa zajforrás, amelyeknek a hangját a Hehmann nem bírja elviselni.

A regényben három világ képe rajzoldódik ki. Az egyik az embertől érintetlen természet. Ennek szempontjait képviseli a Hehmann, aki minden fa kivágását megpróbálja megakadályozni. A Hehmann a mai ember egész mentalitását kritizálja: „Mi az értelme a rohanásoknak? Hova siettek? Mindig a holnapot várjátok, nem tudtok a pillanatnak örülni, nem tudtok megpihenni, türelmesen figyelni, a többi élőlénynek örülni” (15).

A második az emberi civilizációnak az a foka, amelyen állva az ember még tekintettel volt a természetre. Ezt képviseli az erdőben álló kápolna a fafaragvaival,

az idős asszony, aki Nemivel beszélget, ezt képviselik a fából készült használati tárgyak, amelyeket Nemi felfedez maga körül: az íróasztala, a fakanalak és a házuk néhány más berendezési tárgya. Ez a világ azonban nem az elérhetetlenül távoli múltban helyezkedik el, hanem a közelmúltban. Az idős asszony még emlékszik arra, amikor a kápolna épült. Akik akkor a kápolna számára a fafaragványokat készítették, még emlékeztek a Hehmannra. A harmadik, negatívan konnotált,

mai világ, amelyet a motoros fűrészek, az autók, a repülő, és a természet végletes visszaszorulása képviselnek, még nem tart régen. A nem is olyan távoli múltban még hallották az emberek a Hehmann kiáltásait. A könyv üzenete ezzel talán az, hogy a civilizációnak azt a fokát, amelyen ember és természet még együtt tudott létezni, csak néhány emberöltővel ezelőtt hagytuk magunk mögött. Ezzel pedig azt a reményt is élteni, hogy talán még nem késő, talán vissza lehet még térni a helyes útra és újra figyelni a Hehmann szavára.

Figyelemre méltó az egyes generációkat képviselő szereplők megjelenítése a regényben. Nemi alakja azt jelenti, hogy a gyermekek hordozzák a fenntartható jövő reményét. A szülők és az ő kortársaik (Nemi tanárai például) nem kerülnek a történetben kapcsolatba a természettel. Viszont a kápolnát gondozó idős asszony alakja azt jelzi, hogy az idősek között van, aki képes a természetre figyelni, és megérti Nemi törekvéseit. Ugyanakkor az idős asszony, bár gyerekkora óta hallotta a Hehmann hangját, soha nem lépett kapcsolatba vele. Nemi az, aki kettőjüket összeismerteti egymással. A generációk szerepét tekintve ez azt jelenti, hogy a regény fikatív terében csak a ma fiataljai azok, akik aktívan tesznek a környezeti válság megoldásáért.

d) Christoph Scheuring: Sturm [Vihar]. Magellan, Bamberg, 2020.

A mű „felnőtté válási” regény (Adoleszenzroman), a műfaj feminista vonulatát képviseli. Ugyanakkor pszichológiai ifjúsági regényként, társadalomkritikus regényként és kalandregényként is leírható. Hőse egy fiatal lány, Nora, aki a történet során tölti be a tizennyolcadik életévét. Az ő szemszögéből követhetjük végig a történetet, részben úgy, mintha a naplójegyzéseit olvasnánk. 14 éves kortól ajánlják a könyvet.

Cselekmény, karakterek

A regény cselekményének egyik fő vonulata a felnőtté válásról, az önálló személyiség kibontakozásáról szól, a szülő szenvedélybetegsége okozta nehéz körülmények között. A történetnek ez a része alkotja a cselekmény vázát. Hitelesen és megrázó módon mutatja, hogyan teszi tönkre egy család életét az apa alkoholizmusa. Az apa, aki a cselekmény idején már legalább tíz év óta súlyos alkoholista, rendszeresen bántalmazza a feleségét, és időnként a lányát is. Hihetően ábrázolja a regény azt is, milyen következményei vannak a szétzilált családi kapcsolatoknak a főhős felnőtt életére. Nora képtelen magát párkapcsolatban elkötelezni, nem tud dönteni egy leszbikus kapcsolat és egy férfi iránti szerelem között, úgy képzeli, hogy mindkettőt egyszerre meg tudja majd élni az életében. A regény lezárása szándékosan nyitva hagyja a dilemmát.

Nora nem eszik húst, és felháborítja őt az állatok bántalmazása. Nora szülővárosában, egy meg nem nevezett (valószínűleg fikatív) északnémet városkában egy húszüzem

működik, ahol túlnyomórészt szarvasmarhákat vágnak le. A dán tulajdonban lévő húszüzem, amely a helyiség legnagyobb munkaadója, a nyilvánosság számára nem hozzáférhető, börtönhöz hasonlóan, szögesdróttal őrzik. Bolgár és román vendégmunkások dolgoznak itt, akiket munka után buszok visznek távoli munkásszállásukra, így nem érintkezhetnek a városka lakóival. Nora eléri, hogy az iskolai újság számára helyszíni riportot készíthessen a húszüzemről. Eddig is ellenezte az állatok elleni erőszakot, de amikor végignézi egy vemhes tehén megölését és feldarabolását, még erősebb lesz benne a viszolygás és a felháborodás. Mivel a tapasztatait leíró cikket az iskolai újság visszautasítja, Nora látványos akcióba kezd, hogy felhívja a figyelmet az állatokkal szembeni brutális eljárás módra. Egy reggelen a húszüzem kapujához láncolja magát, órákig megakadályozva ezzel, hogy az üzemben elkezdjék a munkát.

Az akció médiavisszhangja és az Nora elleni per során fény derül az üzemben zajló visszás, állatvédelmi és munkajogi szabályozásokba ütköző gyakorlatra. A feszített munkatempó miatt az állatok sokszor nem kábulnak még el teljesen, amikor már levágják őket. Vemhes állatokat is levágnak, sőt a cég jól jár ilyen esetekben, mert a gyógyszeripar sok pénzt fizet az élve leszál-

lított, meg nem született borjakért. A kelet-európai vendégmunkásoknak nem fizetik meg a törvényileg garantált minimálbért, ráadásul hamis papírokkal családtámogatási juttatásokat csalnak ki a számukra az államtól.

amikor végignézi egy vemhes tehén megölését és feldarabolását, még erősebb lesz benne a viszolygás és a felháborodás

Norát a bíróság akciója miatt 300 óra közmunka letöltésére ítéli az Ocean Watch nevű természetvédő szervezetnél. Az Ocean Watch egyszemélyes irodájában Nora egy nála csak néhány évvel idősebb militáns

természetvédő, férfigyűlölő feminista nővel találkozik. Sarah az Ocean Watch egyik kanadai akcióját ajánlja neki, ahol két hét alatt letudhatja a 300 óra közmunkát. Egy német származású kanadai halászcsalád hajóján kell felügyelőként tengerre szállnia. Ellenőriznie kell, hogy a halászok csak a számukra előírt halfogási kvótának megfelelő mennyiségű és fajú halat fognak-e ki. Így találja magát Nora 24 órával később a Jenny M nevű hajó fedélzetén, ahol három halász, egy apa, egy fiú és egy nagypapa társaságában kihajózik a tengerre. Néhány nap múlva viharba kerülnek, a hajó megsérül és elsüllyed, Nora és a Johan nevű fiú egy mentőcsónakban élék túl a vihart.

a környezetvédő
aktivista Sarah tágabb
összefüggésekben
gondolkodik

A klímaprobléma megjelenése a regényben

A regény a tengerek élővilágával, a hajózással és a halászattal kapcsolatosan sok ismereteket közvetít, és a klímaválsággal kapcsolatos viták is fókuszba kerülnek. Nora a történet folyamán olyan embereket ismer meg, akik eltérő, sok tekintetben egymással ellentétes felfogást képviselnek az ember természetromboló szerepével és a felelősség megosztásával kapcsolatban. Nora maga a környezetvédelem kérdéseit az állatok jóléte felől közelíti meg. Az ő gondolkodásában a történet elején a nagyüzemi állattartás elleni érvek között első helyen az áll, hogy azt állatkinzásnak tekinti. A nagyüzemi állattartás okozta környezeti károk is foglalkoztatják, főleg az állattartással összefüggő talaj- és vízszennyezés (83–84).

A környezetvédő aktivista Sarah tágabb összefüggésekben gondolkodik. Ő magyarázza meg Norának, mit jelent az ökológiai egyensúly felborulása: „Az ember egy ponton belenyúl az ökoszisztéma működésébe, de a rendszer annyira összetett és

globális jellegű, hogy a beavatkozásunk következményeit egyáltalán nem tudjuk felmérni” (127). Sarah a tengerek ökológiai egyensúlyának a felborulásáért leginkább a halászatot okolja. Ebben személyes elfogultságának is szerepe lehet, mert számára a halászat állatkinzás, és a halászokat mind elvetemült gyilkosoknak tartja (135).

Nora néhány nappal később egészen eltérő véleményeket ismer meg a tenger veszélyeztetett élővilágával kapcsolatban, és egészen más ellenségekkel szembesül.

Johan, a Brémából Kanadába települt halászcsalád legfiatalabb tagja, és az ő közel száz éves nagypaja a hajózás napjai alatt hosszú beszélgetéseket folytatnak vele. Rendkívül rossz véleménnyel vannak

az egyetemek és kutatóintézetek tudóskodó környezetvédőiről, akik szerintük semmit sem tudnak a természetről. Pokolba kívánják a halászokat valóságidegen kvótákkal vegzáló környezetvédelmi hatóságokat, és megvetően nyilatkoznak a „vegán városi állatbarátokról”, akik elképzelni sem tudják, hogy megöljenek egy állatot. „Te és a többi városi okostojás, ti nem vagytok már része a természetnek.” – tör ki egy alkalommal Johan – „[...] Vegán módon táplálkoztok, mert nem akartok megölni egyetlen élőlényt sem, de a nehézfémek megmérgezik a vizeinket [...]. Melengetitek a teknősbékák fészket és a kis teknőcöket áthordjátok a vízhez, de az klímaváltozás, amit okoztok, már fajok ezreit pusztította ki örökre. [...] Ti falat vontatok a tetteitek és a következményeik közé. Mert nincsen kapcsolatuk már a természettel. És azért nincsen kapcsolatuk vele, mert kizártátok az éleletekből a halált. És még inkább az ölést. Még soha nem öltetek meg egyetlen élőlényt sem. Látni sem bírjátok a halálukat. Ezért aztán egyszerűen másra

bízzátok az ölést. Egy anonim, barbár, telhetetlen iparra, amely helyettetek elvégzi az ölés piszkos munkáját. A vágóhidakon és húsüzemekben éppúgy, mint a szántóföldjeiteken vagy az óceánokon. A természet iparosítása az, ami elpusztítja a természetet. Nem az egyes halászok jelentik a problémát.” Kiderül, hogy Sarah egyes pontokon tévedett a Meinart-család megítélésében. Ők a hagyományos, szigonyos halászatot űzik, ami sokkal kevésbé káros a tenger élővilágára, mint a néhány évtizede elterjedt iparszerű módszer, a horogsoros halászat. Tisztelik az állatokat és képesek gyönyörködni bennük. A szigonyos halászatot ember és állat közötti fair, egyenrangú küzdelemnek tekintik, amelyben az ember része marad a természetnek. Norát elgondolkoztatja mindez. Bár továbbra is irtózik az állatok megölésétől, a történet során egyre jobban megérti és tisztelni kezdi a halászok életét és látásmódját.

Pszichológiai regényként a könyv hiteles, kalandregényként kiváló, az ökoszisztéma és a klímaváltozás összefüggéseivel kapcsolatosan informatív. Amit kevésbé sikerült a regényben hitelesen megformálni, az a természetvédelemmel és klímaváltsággal kapcsolatos eltérő diskurzusok közvetítése egyes szereplők által. A feminista Sarah terjedős fejtegetéseinek még van pszichológiai valószerűsége, de amikor a tanulatlan halászbemberek hosszú előadásokban ismertetik a saját nézőpontjukat, az olvasó úgy érzi, tézisregénnyel áll szemben.

A regényben kirajzolódó társadalmi tér

A Norát körülvevő társadalmat az ő prizmáján keresztül ismerjük meg. Nora stílusa gyakran durva, ítéletei sommásak. Nora ateista és antiklerikális, számára a keresztény

vallás csak egy a férfiak hatalmi eszközei közül. Különösen az a keresztény felfogás zavarja, mely szerint Isten az embert a többi teremtmény fölé helyezte (47). A városka kisszerű provincialitását éppúgy megveti, mint a fogyasztói társadalomra jellemző mentalitás minden megnyilvánulását. Dús-gazdag osztálytársával a javak elosztásának globális igazságtalanságáról vitáznak. „A gazdagság igazából gáztett. Aki gazdag, azt a mások szegénysége teszi gazdaggá” (58).

Norát a húsüzem elleni akciója kiemeli környezetének fojtogató sivárságából. Az akció sajtóvisszhangja nyomán először az internet világában talál hasonló gondolkodásúakra. A per során felvillan számára a tapasztalatait más szemszögből megvilágító jogási látásmód, amelynek regénybeli képviselője, a bírónő, szinte anyai részvétellel fordul felé, és ítéletében nemcsak a lány hányatott gyerekkorára van tekintettel, hanem jövőbeli útját is egyengeti: Nora az ítéletben megszabott közmunkaórákat egy természetvédő egyesületnél töltheti ki. Sarahval való ismeretsége nyomán a világ tovább tágul Nora számára: a feminista ter-

mésztvédő nemzetközi és tudományos kapcsolatok hálózatában működik.

A regényben a fiatalok (Nora, Sarah, Johan) szívélye a természet védelme, még ha egészen eltérő

hozzaállást képviselnek is. A szülőgenerációról alapvetően negatív a kirajzolódó kép. A lány semmit nem kap meg a szüleitől, amire szüksége volna. Környezetében egyetlen olyan potenciális apafigura sem bukkan fel, akit a lány ne vetne meg. A húsüzem tulajdonosa az ő szemében a gátlástalan profitéhes üzletember és a macsó férfi megtestesítője. Az osztályfőnöke és hittantanára, egy kiugrott pap, szárnalmas alak. A halászcsaládban is a középső generáció képviselője, Johan apja az, aki a leg-

tisztelik az állatokat és képesek gyönyörködni bennük

kevésbé tűnik bizalomgerjesztőnek, és aki a leginkább eltávolodott a természetközeli életmódtól. Elhagyta Johan anyját, és egy városi, irodában dolgozó, műkörmöket viselő nőt vett feleségül. A koruk szerint a szülőgenerációhoz sorolható szereplők közül egyedül a bírónő tölt be pozitív szerepet. Bár kommunikációjuk a per idejére korlátozódik, ott a bírónő anyai szerepben jelenik meg. Az ítélet empátiáról tanúskodik, az ítélet indoklása nevelő célzatú. Az ítélettel a bírónő kimozdítja Norát eddigi környezetéből, és egész életére hatással lesz.

Egyértelműen pozitív Nora számára a Meinart-nagyapa személye, aki kora szerint inkább a dédszülő-generációt képviseli. Ő az, aki hidat tud verni a halászok és a városi állatvédőket képviselő Nora felfogása között. Neki magának is egyre nehezebb az állatokat megölni, bár egész életét halászáttal töltötte.

4. KONKLÚZIÓ

Az ismertetett két gyermek- és két ifjúsági irodalmi mű összevetésével megfoghatók egyes közös vonások a klímaválság problémakörének irodalmi feldolgozásával kapcsolatban.

A klímaválsággal kapcsolatban egyik regény sem közvetít igazi optimizmust. A legpozitívabb kicsengés a *Ruf der Wölfe* című regényre jellemző, de ez az optimizmus inkább a benne felvázolt pesszimista klímaszcenáriók ellenére van jelen a könyvben, mintsem optimista jóslatok formájá-

ban. A két gyermekregény összességében sokkal pozitívabb képet közvetít a társadalomról, mint a két ifjúsági regény.

Mind a négy mű az ember természethez való viszonyának a válságát diagnosztizálja. Akár csak jelzésszerűen, akár bővebben foglalkoznak a klímaváltozással, azt a természethez való viszony tágabb összefüggésrendszerében helyezik el. Ezzel azt is sugallva, hogy a klímaválsággal kapcsolatos pusztán tüneti kezelés nem fog eredményre vezetni. Beszédes példa erre nézve, hogy a *Sturm* című regényben Nora egy szél-erőművek építésével foglalkozó gazdag mérnök-vállalkozóról éppúgy megvetéssel nyilatkozik, mint közvetlen környezetének többi felnőtt tagjáról. A regény fiktív világában ez a szereplőkonstelláció azt jelenti: a klímabarát technológiák alkalmazása önmagában nem hoz megoldást.

A természethez való viszony problémája azonban az ismertetett regényekben rögtön vissza is vezet a társadalom működéséhez és olyan hétköznapi kérdésekhez, mint a táplálkozás. Nem csak a fogyasztói társadalom általános kritikájáról van szó, hanem arról is, hogy az hogyan hat ki az ember és

a többi élőlény viszonyára, többek között azokra az élőlényekre, amelyekkel táplálkozunk. Az élelmiszerellátás jelenleg uralkodó rendszere három műben is felbukkan,

csak a leginkább gyerekeknek szánt *Nemi und der Heermann*ban nem. Fókuszba kerül az élelmiszeripar igényeit kiszolgáló állattartás (*Ruf der Wölfe*, *Sturm*), halászat (*Sturm*), növénytermesztés (*Power*), és az ezekben a szektorokban gyakran előforduló visszas munkaviszonyok.¹⁹

az ítélettel a bírónő kimozdítja Norát eddigi környezetéből

¹⁹ A koronavírusjárvány miatt a német nyilvánosságot most fokozottan foglalkoztatják a húszüzemekre jellemző munkaviszonyok. Lásd pl. Aktion Würde & Gerechtigkeit: Westfleisch, Tönnies, Wiesenhof... — kein Ende in

Mind a négy könyvre jellemző, hogy a természettel való intenzív benső kapcsolatot vagy a környezeti problémákhoz való megfelelő hozzáállást leginkább a gyerek- vagy fiatal szereplők képviselik. A szülőgenerációnak a környezeti problémákkal kapcsolatban a regények passzív szerepet tulajdonítanak. A kép, amely róluk kirajzolódik, abban foglalható össze, hogy ők azok, akik a fogyasztói társadalmat és a természeti forrásokat felélő gazdaságot működtetik. A fiatalokhoz való viszonyuk vagy konfliktusterhes (*Sturm, Power*) vagy a kapcsolat nélküli egymás mellett élés jellemzi (*Sturm, Power*), vagy legalábbis utóbbinak a veszélye (*Nemi und der Hehmann*).

Egyedül a *Ruf der Wölfe* című regényben jelennek meg a szülők és a tanárok kompetens nevelőkként. Ők ebben a regényben ennek megfelelően a környezeti problémákhoz is nyitottabban állnak hozzá (bár nem olyan elkötelezetten, mint a fiatalok), megvan bennük a lehetőség arra, hogy, ha nehézkesen is, elmozduljanak eddigi szokásaiktól. Sokatmondó ezzel kapcsolatban az a jelenet, amikor Clara Jan

édesapjának beszél a nagyüzemi állattartás klímaromboló hatásáról, aki bólogat és büntudatosan sandít a pizzáján lévő szalámiszeletekre. A másik három műben a szülőgeneráció nem tud már kapcsolatot teremteni természettel és a klímaprobléma sem foglalkoztatja őket. Két kivétel van azok között a szereplők között, akik a főhősökkel ugyan nem állnak családi kapcsolat-

ban, de koruk szerint a szülőgenerációhoz sorolhatók: a *Sturmban* szereplő bírónő és a *Ruf der Wölfe* miniszteriumi szakembere, aki segít a gyerekeknek a farkast megmen-teni. Ezek a pozitívan konnotált szereplők a szövetségi állam szerveit képviselő szakemberek.

Azokban a művekben, ahol a szülőkkel való kapcsolat nem ideális, felbukkan egy-egy olyan szereplő az idős generációkból, aki jobban megérti a fiatalokat, illetve aki- nek még van élő kapcsolata a természettel. Kerze egyedül a nagymamájával volt szoros érzelmi kapcsolatban, aki a történet idejében már nem él. Kora szerint a nagyszülő- generációhoz tartozik a kápolnát gondozó idős asszony, akivel Nemi megismerkedik. Nora hosszú beszélgetéseket folytat

a Meinart-nagyapával, aki jól érti a lány fenntartásait az állatok megölésével kapcsolatban.

A szülőket helyettesítő, a gyermeket jobban megértő nagyszülő alakja nem új jelenség a gyermek- és ifjúsági irodalomban.²⁰ A klímaválsággal kapcsolatos vitáknak van egy olyan rétege is, amely a generációk közötti kon-

fliktusok kiéleződéséhez vezethet. A felnőttek úgy jelennek meg ezekben a diskurzusokban, mint akik a mértéktelen fogyasztás és jólét hajszolásával eltékozták a mai fiatalok jövőjét. Ebben az összefüggésben a generációs konfliktusok, amelyek mindig is témája voltak az ifjúsági irodalomnak, új tartalmakkal töltődnek fel.

A szülőgenerációnak a környezeti problémákkal kapcsolatban a regények passzív szerepet tulajdonítanak. Ők azok, akik a fogyasztói társadalmat és a természeti forrásokat felélő gazdaságot működtetik.

Sicht! = <https://www.wuerde-gerechtigkeit.de/2020/07/20/pressemitteilung-westfleisch-toennies-wiesenhof-kein-ende-in-sicht/>

²⁰ Lange i. m. 150. o.

5. KITEKINTÉS AZ ISMERETTERJESZTŐ IRODALOMRA

Hanna Schott: Klimahelden. Von Meeresputzern und Goldsammlern [Klimahősök. Akik tisztítják a tengereket és aranyat gyűjtenek]. Volker Konrad illusztrációival. Neufeld Verlag, Cuxhaven, 2019.

Az egész Földre kiható klímaválság témájával kapcsolatban az ismeretterjesztő irodalom is kénytelen kilépni a természettudományos objektivitás burkából. Jó példa erre Hanna Schott *Klimahelden – Von Meeresputzern und Goldsammlern* című gyerekkönyve.

A könyv fejezetei a környezetszennyezés, a klímaváltozás és a globális egyenlőtlenségek egyes aspektusait tárgyalják gyermekek számára érthető és az érzelmekre is apelláló módon. A szerző a bonyolult összefüggéseket fikció és ismeretközlés vegyítésével közelíti meg. A tengereket szennyező műanyag problémáját egy 1992-ben Kínából az Egyesült Államokba tartó és az Csendes-óceánon vízbe borult műanyag fűrdőjáték-szállítmány, több tízezernyi gumikacska és gumivíziló példáján ismerteti és az Indonéziában, egy tinédzser testvérpár által elindított Bye-Bye-Plastic-Bags-mozgalom népszerűsítésével kapcsolja össze. Itt is, éppúgy, mint a többi fejezetben a gyermekek számára érdekes és azonosulási lehetőséget nyújtó személyek (gyerekek, fiatalok) tapasztalataiból indul ki, melyeket színesen, fikciós elemek bevonásával,

részben a közeli egyes szám harmadik személyű elbeszélés alkalmazásával mesél el. Ugyanakkor a közölt ismeretek valóságát és aktualitását hangsúlyozza esetenként azzal, hogy elmondja, hogyan vették fel a kapcsolatot mai német gyerekek a történetek hőseivel (leginkább email-váltás formájában) és hogyan igyekeznek a példájuk nyomán hasonló projekteket indítani, még ha általában kisebb léptékűeket is.

Fontos fejezete a könyvnek az, amely egy afrikai aranybányában dolgozó fiúgyerek és egy átlagos német kiskamasz hétköznapjait hasonlítja össze, és arról informál, hogy az okostelefonokhoz és más elektronikus készülékekhez szükséges nemesfémek a nemzetközi kereskedelemben milyen úton kerülnek a német felhasználóhoz, kik azok, akik a nehéz fizikai munkát végzik és milyen bérért, és hol keletkezik eközben profit és jó színvonalú jövedelem. Megmutatja, milyen „ökológiai hátizsákkal” érkezik Európába egy átlagos mobiltelefon. A fogyasztási szokások alapos átgondolására és átalakítására biztatja az olvasókat a „reduce, reuse, recycle” hármas elv alapján.

A környezeti nevelés holisztikus szempontú modellprojektjét mutatja be egy saarbrückeni iskola példáján, ahol iskolaszintű, és az egész oktatást átstrukturáló pedagógiai céllá tették a környezeti

hatások globális összefüggéseinek a megismerését, a természet ismeretére és védelmére nevelést.

Mindazok a példák, amelyeket a szerző bemutat, Németországból és a nagyvilágból, követésre sarkallják az olvasót. A szerző előszavában a könyv keletkezéséről vall. A „környezet”, „klíma” és „klímaváltozás” szavak benne, mint írja, a legutóbbi időkhöz csak rossz hangulatot keltenek. Amikor felkérték a klímátémáról szóló ismeretter-

elmondja, hogyan vették fel a kapcsolatot mai német gyerekek a történetek hőseivel

jesztő gyermekkönyv megírására, semmi kedvet nem érzett hozzá. Azután olvasni és keresgélni kezdett az interneten, és látta, hogy sokan vannak, akik még nem adták fel, hanem harcolnak a Föld megmentéséért. Sokan közülük gyerekek és fiatalok. A szerző, elmondása szerint reményt merített a könyvben ismertetett példákban, és még sok továbbiából, és ezt a reményt szeretné a fiatal olvasók felé közvetíteni. Azzal a felhívással együtt: Ti is tegyetek a Föld klímájáért! Gondolkodjatok róla, találjatok ki valamit, és valósítsátok meg az ötleteiteket!

A záró fejezetben egy gyermek, akiről a szerző egyes szám második személyben beszél (azt sugallva tehát: „Te vagy az, olvasó, akiről szó van!”) álom és az ébrenlét határán a beteg Földdel beszélget, aki ágyban fekszik, láza van és köhög. Az emberek okozta légszennyezés és felmelegedés betegítette meg, válságos állapotban van. A Föld az egész emberiségről ennek ellenére szeretetteljesen beszél. Nem kíméli viszont a klímaváltozás-tagadókat és a politikusokat. A klímaváltozást tagadók szerint csak azért nem akarják látni a nyilvánvaló igazságot, „mert nem akarják megváltoztatni az életüket, vagy jó sok pénzt keresnek a klímamrombolással, vagy mert hivalkogni akarnak a menő autókkal meg a sok egyéb cuccal, amire senkinek nincs igazán szüksége, mégis sokan vágnak rá.” „A politikusaitok nagyszerű és igen ésszerű dolgokat ígérnek. Csak éppen nem akarnak már másnap hozzákezdeni, hanem majd csak öt vagy tíz vagy 20 év múlva.” (117) A Föld segítséget kér a gyermektől: „Te vagy az én orvosom! Gyógyíts meg!” „De hát én csak egy gyerek vagyok! Hogy tudnálak meggyógyítani?” „Állj össze más gyerekekkel! Vannak egészen értelmes felnőttek is... Meg tudjátok csinálni!

Sikerülni fog!” Az illusztrátor hatásos képpel támogatja meg a szöveg hatását: a Föld, lázmérővel a szájában búcsút int, és az üzenet, amellyel a látogatóját útjára bocsájítja szövegbuborékban olvasható: „Meg tudjátok csinálni! Sikerülni fog!”

Az ismeretközlés és a fikció megfelelő keverésével, többféle elbeszélői nézőpont alkalmazásával, a színes és egyénített illusztrációkkal, és nem utolsósorban a szerző hiteles, elkötelezett látásmódja révén olyan könyv született, amely reményt és impulzust tud adni. A fent ismertetett regényekhez hasonlóan ez a könyv is nagyobb fogékonyságot tulajdonít a mai gyerekeknek és fiataloknak a környezeti válság témája iránt, mint a szüleik nemzedékének. A felnőttek között is vannak elkötelezettjei az ügynek (Wangari Maathai személyében a szerző be is mutatja egyiküket), és vannak „egészen értelmesek” (117), akiket be lehet vonni, de a kezdeményező szerepet jellemzően a fiataloknak tulajdonítja a szerző. A gyerekek befolyásolhatják szüleiket fogyasztói magatartásuk átalakítása irányába. „Menjetek el a szüleitekkel együtt a nagybevásárlásra”, szól a tanács, „és figyeljete, hogy csak olyasmit vásároljanak, amire a családnak tényleg szüksége van!” (35)

A gyerekek, akikben a szerző reménykedik, egyrészt – a fent ismertetett regények hőseihez hasonlóan – érdeklődnek a természet iránt. Másrészt tájékozódnak a közélet

dolgaiban, az interneten keresztül nemzetközi kapcsolatokat építenek ki a hasonlóan gondolkodókkal, és a politikára is hatni szeretnének. Petíciók, tüntetések, szükség esetén éhségsztrájk – minden legális eszközt megragadnak a klímaválság enyhítése érdekében. A klímaválság megoldására buzdító gyermek- és ifjúsági irodalom paradoxona jól megfogható ebben a könyvben. A klí-

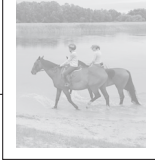
álom és az ébrenlét határán
a beteg Földdel beszélget

maválság iránt fogékony felnőttek a jelen helyzetben tehetetlennek érzik magukat, de lehetetlennek érzik, hogy ne próbáljanak meg reményt adni a fiataloknak. Ugyanakkor maguk is a fiatal nemzedékben bíznak. Mialatt nap mint nap tovább működtetjük túlfogyasztásra épülő társadalmunkat, és egyengetjük gyermekeink útját, hogy

a részévé váljanak, abban bízunk, hogy az ő fogyasztói és választói döntéseik, az ő mozgalmak és politikai akcióik majd megváltoztatják ezt a társadalmat. Jobb híján, saját tehetetlenségünket belátva, tőlük várjuk a „nem-fenntarthatóság fenntartására” épülő gazdasági-társadalmi-politikai rendszer²¹ gyökeres átalakítását.



²¹ Ingolfur Blühdorn et al (szerk.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation nicht stattfindet. transcrit Verlag, Bielefeld, 2020.



SÜTŐ LÁSZLÓ – HOMOKI ERIKA – NAGY ROLAND

Fények és árnyak – Fényszennyezéssel és érzékszervekkel kapcsolatos terepi ismeretterjesztés tervezete egy esti túrán

ISKOLA – VILÁG

BEVEZETÉS

A természetben töltött esték mindig különlegesek gyerekek és felnőttek számára egyaránt. Különösen igaz ez azért, mert a megszokott, kivilágított környezetből kikerülve, a természetes sötétségben kell tájékozódniuk. Ez sokak számára ijesztő, ugyanakkor jó lehetőség arra, hogy az alapvetően látásra hagyatkozó érzékeléseink körét kiterjesszük, és a gyerekek jobban megismerjék többi érzékszervük működését. A Bükk-vidék Geopark jó adottságokkal rendelkezik a kültéri környezetpedagógiai programok szervezésére: mind a Bükk-vidék természeti környezete, mind a Bükki Nemzeti Park és az Eszterházy Károly Egyetem munkatársainak mozgósítható tudása alkalmassá teszi az aktív ismeretterjesztésre. Kutatásunk tervezésekor visszanyúltunk a 2009. óta minden év október második hétvégéjén megszervezett program elemeihez, a cserépfalui Ördögtorony tanösvényen zajló Geotóp Naphoz.¹ Az ottani terepi adottságok közül ugyanis a hegység kilátópontjai alkalmasak arra, hogy egy-egy település közelében meg tapasztalhatassuk a fényszennyezés településti-pusonként különböző mértékét. Úgy gondoljuk, hogy az esti terepi körülmények több

korosztály számára is érdekes és hasznos megfigyelések, játékok lehetőségét teremtik meg a fénnel, fényszennyezéssel, az érzékszervekkel kapcsolatban.

Írásunkban ezek közül a helyszínek és tevékenységötletek közül mutatunk be néhányat.

SÖTÉT – FÉNY - FÉNYSZENNYZÉS

A természetes környezetben zajló tevékenységek során sokkal jobban igazodunk a napszakokhoz, mint másutt. Ezért az így zajló környezetpedagógiai programoknak a résztvevőkre gyakorolt hatása is eltér a megszokottól. Különlegesnek számítanak ebből a szempontból azok a környezetek, ahol a programban résztvevők valamely érzékszerv használatában korlátozottak. Ebből a szempontból kitüntetett a látás szerepe, amely mind az információszerzésben, mind a kommunikációban kiemelt fontosságú (*Herendi és Krnács*, 2018). De miért kelt félelmet sokakban a sötétség? Lehetségesek a következő válaszok:

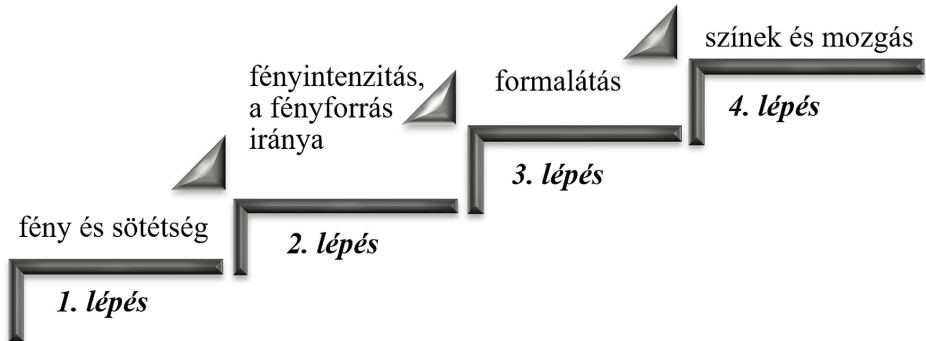
- természetes gátak, ősi félelmek aktiválódnak bennünk érzékszerveink tompulása-kor;

¹ <https://nomegalljcsak.hu/geotop-nap>

- a modern korban egyre jobban elszakadunk a természeti környezettől;
- egyre jobban érvényesülnek a városi/gépi környezet negatív hatásai.

1. ÁBRA

A fényadaptáció lépcsőfokai



FORRÁS: Könczöl, 2002 alapján saját szerkesztés

A fény nagyon fontos szerepet tölt be a földi életben, nélküle nincs bioszféra (Csörgits és Gyarmathy, 2006; Kolláth, 2009; Gyarmathy, 2016). A felszínre jutó napfény földtörténeti léptékben kialakult, a földi térben és időben eltérő ciklusaihoz az evolúció során különböző viselkedési mintázatok és tulajdonságok kialakulásával adaptálódtak az élőlények: a fotoszintézis révén a növények számára nélkülözhetetlen energiaforrás, de meghatározza például egyes madarak tájékozódását, rovarok mozgását, emlősök táplálkozását is (Csörgits, 2000; Csörgits és Gyarmathy, 2006). Mint biológiai lénynek, az embernek is befolyásolja a bioritmusát – amelytől aztán a mesterséges megvilágítás miatt gyakran teljes mértékben eltérünk, hosszú távon kockáztatva testi-lelki egészségünket (National Sleep Foundation, 2020a).

Ahhoz, hogy fizikai és társadalmi környezetünkkel kialakulhasson egy

dinamikus és nyílt kölcsönkapcsolatunk, észlelnünk kell a környezetből érkező ingereket. Mindez a kognitív megismerés első lépcsőfoka, érzelmi és értelmi fejlődésünk alapja. Márpedig a minket ért ingereknek 75-80%-a vizuális. A látás ingere pedig a látható fény tartományába eső elektromágneses sugárzás. A fény felhasználásának tanulása a vizuális ingerek felfogásakor zajlik – ezt a tanulási folyamatot fényadaptációnak nevezzük (Estefánné és mtsai, 2001; 1. ábra). Az ember a fény intenzitását és a fényforrás irányát ösztönösen azonosítja – de a különböző formák, színek és a mozgás látás utáni felfogásának tanulása, finom részleteit tekintve, már bonyolultabb folyamat. A fény és sötétség elkülönítését ugyan hamar megtanulja a gyermek, de

ezen állapotok érzelmi feldolgozása sokaknál nehéz – például éjszaka (a pihenésre „rendelt” időszakban) szorongások lépnek föl náluk. Márpe-

a minket ért ingereknek
75-80%-a vizuális

dig tudjuk, hogy a pihenési fázisok hossza és mélysége is kihat a tanulásra, különösen a fejlődésben lévő gyermekek esetén, amelyet az alvás előtti időszak fényhasználata is nagyban befolyásol (*National Sleep Foundation, 2020b*).

Az a tény, hogy napjainkra az antropogén bolygatottság (*Szabó és mtsai, 2010; Sütő és mtsai, 2018*), közte a fényszennyezés mértéke egyre jelentősebbé vált a Földön, ma már nem igényel különösebb magyarázatot. A környezeti tényezőket károsító folyamatok, szennyezések definiálása jórészt megtörtént, így a fényszennyezés esetében is (*Kolláth, 2002*). Napjainkban már a bolygatás, szennyezés *mértékének* meghatározása a kutatások fő iránya. Ezeket a mértékeket a különböző tudományterületek változatos módszerekkel igyekeznek megjeleníteni. Az egyik legismertebb mutató az úgynevezett Emberi Hatásindex (Human Influence Index), amelynek létrehozója a Columbiai Egyetem Földtudományi Intézete és a Vadvédelmi Társaság (*WCS – CIESIN, 2005*). Írásunk szempontjából ennek azért van jelentősége, mert megalkotása során felhasználták a NASA fényszennyezési modelljét; a komplex mutató e részparamétere a mesterséges fény területi kiterjedését és a fény erősségét ábrázolja (*NASA, 2017*).

A fényszennyezéssel érintett területek között még léteznek olyan helyek, ahol a szennyezés mértéke az átlagosnál kisebb. A természetvédelmi területek, különösen a nemzeti parkok többsége ebből a szempontból is fontosnak számít, hiszen határukat igyekeztek az embertől minél kevésbé bolygatott felszíneken kijelölni, ez pedig az átlagosnál kisebb településsű-

rűséggel, így kisebb fényszennyezéssel is együtt járt. A fényszennyezés problémakörének tudatosítására létrejött Nemzetközi Csillagoségbolt-Szövetség (International Dark-Sky Association) egyik legfontosabb projektje a csillagoségbolt-parkok létrehozása. A szigorú feltételeknek hazánkban három terület felel meg, a Zselici, a Hortobágyi és a közelmúltban kijelölt Bükki Csillagoségbolt-park (bnpi.hu).

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a fény gyakorlatilag az ökoszisztéma-szolgáltatások részeként is felfogható. Hiszen a hozzá kötődő természetes ciklusok mesterséges módosítása mind az egyén, mind az ökoszisztéma szintjén, mind természeti, mind társadalmi oldalról olyan befolyásoló tényezővé vált, amelyet fel kell ismertetni a társadalom mind szélesebb rétegeivel, hogy hatékonyan tudjunk fellépni káros hatásaival szemben.

2. TÚRA A FÉNY ÉS A FÉNYSZENNYEZÉS BEMUTATÁSÁNAK JEGYÉBEN

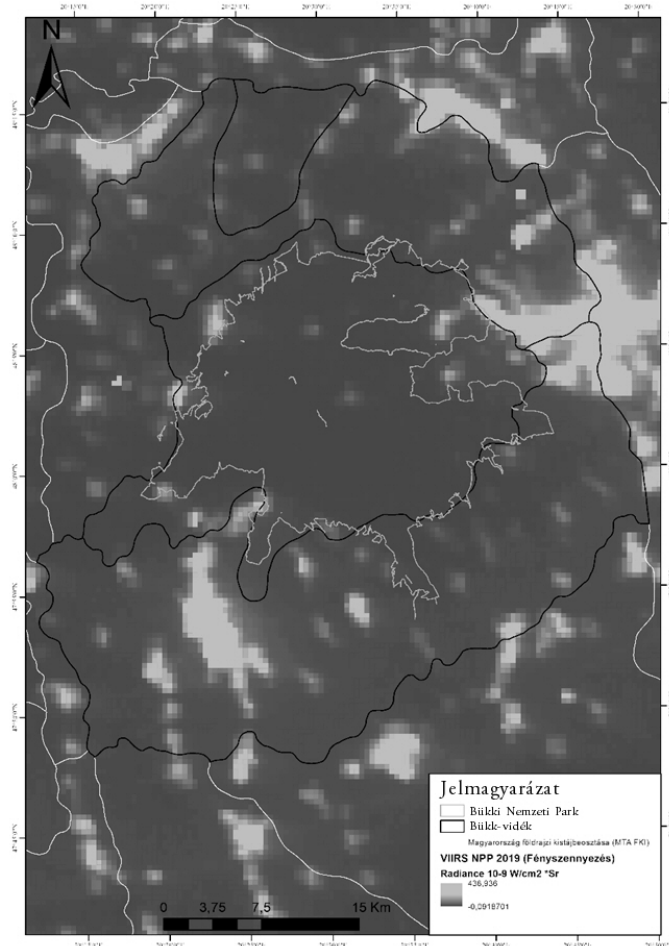
a fényszennyezés problémakörének tudatosítására létrejött Nemzetközi Csillagoségbolt-Szövetség egyik legfontosabb projektje a csillagoségbolt-parkok létrehozása

Írásunkban néhány példával körvonalazni kívánjuk, miként lehet egy csillagoségbolt-parkban megmutatni – túrák és játékos feladatok keretében –, hogy mit jelent számunkra a fény, s mit jelent a különböző mértékű fényszennyezés.

A tervezés első lépéseként a bevezetőben említett Emberi Hatásindex fényszennyezési rétegéből ArcGIS 10.1. geoinformatikai szoftverrel elkészítettük a Bükk-vidék fényszennyezettségi térképét (*2. ábra*).

2. ÁBRA

A Bükk-vidék fényszennyezettségi térképe



FORRÁS: saját szerkesztés Sütő és mtsai, 2018 alapján

A térkép alapján olyan turistautakat és kilátópontokat kerestünk a terepen, amelyeket bejárva megfigyelhetők és csoportosíthatók az éjszakai fények alapján a településtípusok. Környezeti nevelési célként a látás nélküli (fény nélküli) *tájékozódásban* való fejlődést tűztük ki, s ennek jegyében

megpróbáltuk átalakítani és kiegészíteni a több mint egy évtizede a cserépfalui Ördögtorony tanösvényen általunk szervezett Geotóp Napi programokat (ld. *Szepesi és Sütő, 2018*).

A Bükki Csillagoségbolt-park vezető szakértője, Novák Richárd és a Kaptárkö

Egyesület által készített térkép (*Bükki csillagoségbolt-park*, 2020) bemutatja a projekt keretén belül készült halszemoptikás felmérések helyszíneit, azaz 21 olyan esti, éjszakai égbolt-megfigyelő helyet tüntet fel, amelyek többé-kevésbé alkalmasak lehetnek települések fényszennyezésének tipizálására is. Amelyekről nem látszik egyetlen település sem, azok jó referenciapontot

jelenthetnek az összehasonlításra. Az általunk elképzelt túraút térképe (3. ábra) az 1. táblázatban olvasható játéktérvekhez kijelölt megfigyelési és játékpontokat tartalmazza. Az útvonal hossza alapján nem alkalmas egyszeri, feladatok lejátszásával összekötött bejárásra – az utat időben megszakítva érdemes végigjárni.

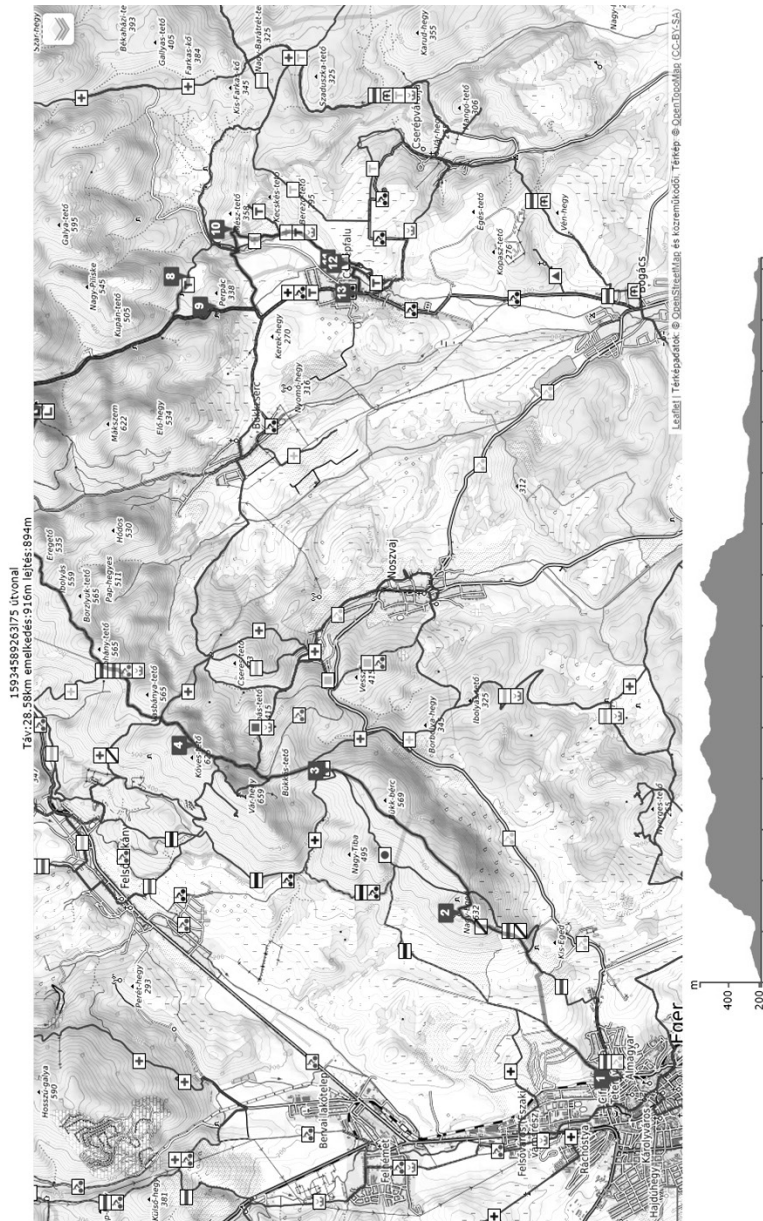
1. TÁBLÁZAT

Terepi játékok a geotudományi képességek és a fényadaptáció fejlesztéséhez

feladat	fejlesztendő képesség	földtudományi képesség/ ismeret
vulkánbemutató	megfigyelő, természettudományos	közetek és folyamatok felismerése
tájékozódás a sötétben (rövid túrapálya éjszakai lekövetése)	megfigyelő, emlékezet	térbeli tájékozódás
érzékszervi térképezés	érezkelő, emlékezet, matematikai	térbeli tájékozódás
vakvezetés (5 perc bekötött szemmel, majd megtalálni az utat nyitott szemmel)	együtműködési, érezkelő, motoros	térbeli tájékozódás
éjszakai vadles, fénycsapdázás (állatok életmódja és a fény kapcsolata, fajmeghatározás, fotózás)	megfigyelő, biológiai, rendszerző	életföldrajzi ismeretek
csillagászat (csillagképek meghatározása, fotózás)	megfigyelő, érezkelő, esztétikai	időbeli tájékozódás, csillagászat
mesél a táj (táji értékek napközbeni és esti azonosítása)	megfigyelő, érezkelő, matematikai	térérezkelés, természetföldrajz
az ősemlék élete (magányosan a barlangban – érzések megfogalmazása)	megfigyelő, érezkelő (látás, tapintás), képzeleti,	tájékozódás, földtan, őslénytan, köztan
árnyékszínház	megfigyelő, utánzó, esztétikai, képzeleti	térérezkelés
települési, kultúrtáji fények tipizálása (kilátóponton települések beazonosítása fényszennyezés alapján)	főbb épületek rajza (vizuális), fizikai, matematikai, esztétikai	településföldrajzi ismeretek

3. ÁBRA

A tervezett érzékszervi, fényadaptációs túra útvonalá



FORRÁS: <https://turistautak.openstreetmap.hu/turautvonlal.php?utv=1593462432rj97>
(saját szerkesztés)

A terepi ismeretterjesztés során a környezet megismerése után az adott feladatot különösen pontosan kell ismertetni. A fény hiánya mellett elvégzendő feladatok ugyanis – a látás érzékelésének csökkentésével – speciális feltételeket teremtenek, nemcsak érzékszervi (képességi), hanem mint már utaltunk rá, *érzelmi oldalon is*. Éppen ezért fontos, hogy körültekintően, felelősökkel (tanári és diák) segítsük a feladatok elvégzését, az adott életkorhoz mért megfelelő időt biztosítva a végrehajtásra – de álljunk készen akár a tevékenység megszakítására is. Nagyon fontos a tapasztalatok utólagos megbeszélése, a következtetések levonása csoportban és egyénileg egyaránt. Sike-

resnek mondhatók a játékok, ha a tanulók megértik a fény, a látás szerepét az érzékelésben, hiszen ez vélhetően érzékenyíti őket a látásukban korlátozott embertársaik felé. Ugyanakkor a követő megbeszélések segíthetnek abban, hogy a gyerekek jobban megismerjék a többi érzékszervük működését is.

A feladatok cselekvő tanulási módszerekkel valósulhatnak meg. Források részben már kipróbált geojátékok sora – a játékokat átalakítva a környezetészlelés, fényszennyezés tematizálásához –, részben pedig újonnan megtervezett esti, éjszakai programok. A túraútvonal megfigyelési és játékpontjait összefoglaló *2. táblázat* után e programokról szólunk néhány mondatban.

2. TÁBLÁZAT

A fényadaptációs és geojátékok túraútvonalának megfigyelési és játékpontjai

megfigyelési pont	megfigyelt település	típus	turistajel**
Nagy-Eged	Eger	középváros	P, K\
Kövesdi kilátó	Bükkzsérc, Noszvaj	kis- és középfalu	P, PZ
Török út*	Felsőtárkány	középfalu	PZ
Völgyfő ház*	Völgyfő ház	magányos erdei épület (vadászház), közep-hegységi erdő	P+
Ódor-vár*	Cserépfalu, Oszla erdészház, Mezőkövesd	magányos erdei épület, kisközség, kisváros, fennsíki kövek vonulata	PL
Oszla erdészház	Oszla ház	magányos erdei épület, szurdokerdő	KL, K+
Suba-lyuk	-	ősemeberi lakóhely	K+
Perpác-rét	-	hagyásfás legelő	K+, PT
Ördögtorony	-	kaptárkő	PT
Kőpor-lyuk	Cserépfalu	középfalu pincesor	PT
Millennium kilátó	Cserépfalu, Mezőkövesd	középfalu település-mag, pincesor, kisváros	PT

*Bükki Csillagoségbolt-park megfigyelőpont

**Turistajelek: P : piros sáv; K\ : kék sítú; PZ : piros és zöld sáv; P+ : piros kereszt; PL : piros rom; KL : kék rom; K+ : kék kereszt; PT : piros tanösvény

FORRÁS: saját szerkesztés

A Geotóp Napon, a cserépfalui Kőporlyuk pince ártufa fala előtt tartott igen sikeres vulkánbemutató esti környezetben, esti fényben különlegessé teheti a játékot. A tevékenység itt akár kísérletnek is nevezhető, hiszen a kőzetek megismerésében fontos szerep jutna a tapintásnak is.

A Millennium kilátónál tájbemutatót szervezhetünk – ez a programelem eredetileg szintén a Geotóp Naphoz tartozik. A fényszennyezéssel foglalkozó túrához azonban úgy alakítottuk át, hogy feladatként a napközben közösen felismert táji, települési, domborzati elemeket a Cserépfalu fölött emelkedő kilátótól sötétedés után a kontúrokat, a falu esti fényei alapján kell újra felismerni.

A Subalyuk-barlang több szempontból is különleges helyszín. Az ősemberek élete, érdekes tanári útmutatással, mindig izgalmas a diákok számára. Egy barlangban egyedül vagy diáktársakkal eltöltött – akár rövid – idő komoly érzelmeket válthat ki, ezeket pedig az észlelt hangok, árnyak felismerésével – és persze az általuk keltett érzelmek megbeszélésével – tudatosíthatjuk. Ezáltal elősegíthetjük a résztvevők érzékenyítését a fény hiányából eredő szorongásokkal kapcsolatban, illetve hozzájárulhatunk utóbbi feloldásához. Ebben a környezetben az ősemberi eszközök másának felismerése, illetve egy táborút melletti közös főzés nemcsak felejthetetlen élmény, hanem, ha a tanulók aktív részesei, akkor fontos tanulási folyamatot is elindíthat, hiszen a résztvevőknek a látáson kívüli érzékeket (tapintás, szaglás, ízlelés stb.) nagy mértékben használniuk

kell. Ilyenkor különösen fontos a tanári koordináció az eszközök és alapanyagok elhelyezésében, szétválogatásában. Amennyiben a csapat nagyobb, akkor a főzést az Oszla erdészháznál érdemes megszervezni, amit esti szállásként is betervezhetünk.

Az erdészház tisztása alkalmas lehet esti tájékozdási túra lebonyolítására, ahol egy rövid (egymástól 300-500 méterre elhelyezett 3-5 pontos) pályán irányszög- és lépéstávolság-adatok segítségével kell végigjutni a terepen. A játékot továbbfejleszthetjük úgy, hogy kiválasztott diákok tenyerét

bedörzsöljük különböző növényekkel úgy, hogy ne tudják egymásról, ki melyik növényt kapta. A diákok egy része az ellenőrző pontokra kerül, majd a tájékozdó diákok a terepi pontokon érzett szag-

szagtérképet,
mozgástérképet,
hangtérképvázlatot is
készíthetnek

minták alapján próbálják meg azonosítani az erdészháznál maradt, s azonos növényt kapott társaikat. Ebből akár szagtérképet, mozgástérképet, s a menet közben hallott éjszakai hangokból hangtérképvázlatot is készíthetnek, bejelölve a bejárt útvonalat, a pontokhoz kötve az egyes információkat. A tapasztalatok lejegyzése és a feladatot követő megbeszélés jól érzékelteti a térbeli képességek s az érzékszervek használatának közös vonásait és egyedi különbségeit egyaránt. A térérzékelés korosztályos sajátosságait a tervezés során kiemelten szükséges figyelembe venni; a gyerekek pályán maradását ennek jegyében több-kevesebb tanári felügyelettel kell segíteni. Különleges feladat lehet a ház körül egy rövidebb „vakvezető séta”, ahol a sötétben a „látó” vezető kíséri végig bekötött szemű társát.

A következő körben ugyanis utóbbinak kellene megtalálni az utat nyitott szemmel.

A túraútvonal közeli vadlesek, de akár a két ház tisztása is kiválóan alkalmas lehet – megfelelő szakember segítségével – éjszakai vadlesre, fénycsapdázásra, az éjjeli állatok életmódjának tanulmányozására. A Bükki Csillagoségbolt-park megfigyelőpontjain csillagászati megfigyelések tehetőek, de – az érdeklődésnek megfelelően – e helyszínek akár az éjszakai fényképezés (és a fotózásban a fény szerepének) tapasztalatszerző játékaikhoz is alkalmasak.

Úgy gondoljuk, hogy a fényszennyezés, illetve a fény (és hiánya) szerepének esti megfigyelése alkalmas lehet településföldrajzi ismeretek gyarapítására, illetve a tér- és formaérzékelés fejlesztésére is. A 2. táblázatban felsorolt településtípusok jó példát mutatnak arra is, hogy egy-egy kilátóponton hogyan próbáljuk meg elkülöníteni a különböző méretű településeket, azonosítani a különböző beépítésű településrészeket, alaprajzokat (ipartelep, lakótelep, nyílt, kertes beépítési övezet, pincesor, magányos település, faluközpont, völgyi falu)

és egyebeket (lásd az alábbi képeket). Egy ilyen fókuszú játék során a diákok megpróbálhatják megbecsülni, mekkora település fényei láthatók és milyen távolságra. Közeli megfigyelőhelyeken (pl. Nagy Eged – Eger, Millennium kilátó – Cserépfalu) esti

lára rajzot készíthetnek a település fényei alapján, amelyet aztán nappali fényben közösen azonosíthatunk.

ÖSSZEGZÉS

A fény az életben igen jelentős szereppel rendelkezik. Egyre több tanulmány születik a fényszennyezésről, a fényhez, vagy éppen hiányához történő alkalmazkodás előnyeiről, hátrányairól, az élőlények, köztük az ember viselkedésére, egészségére gyakorolt hatásairól. Kutatóként és gyakorlati ismeretterjesztő társaszerzőként úgy gondoljuk, hogy a kültéri programok segíthetnek a problémakör megértésben.

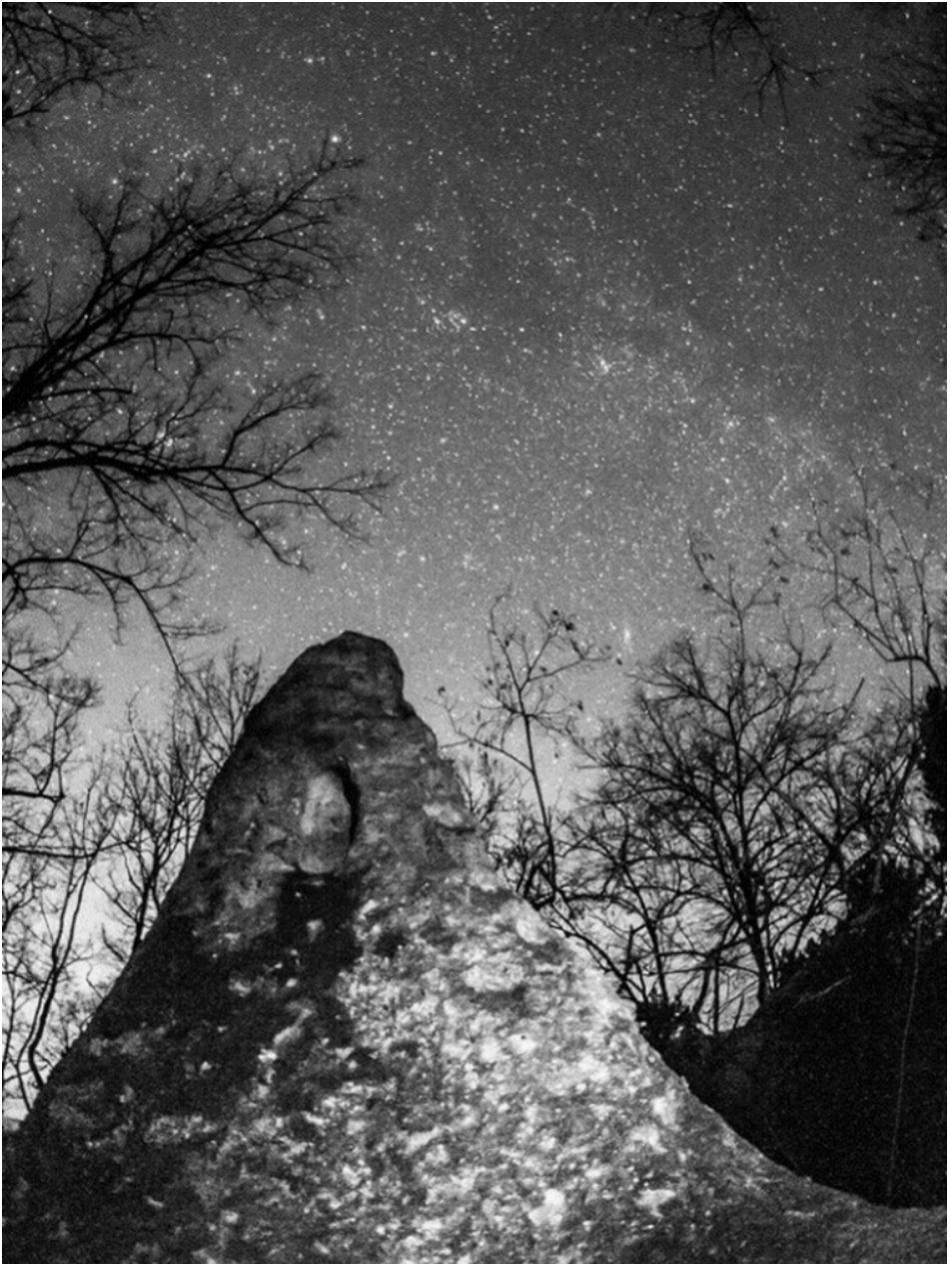
Tanulmányunkban a Bükk-vidék fényszennyezettségi térképére alapozva olyan kilátópontokat mutattunk be, ame-

lyeken keresztül megismerhető a fényszennyezés településméretéhez is köthető rendszere. A Cserépfalu környékén 2009 óta szervezett Geotóp Nap programelemeinek átalakításával olyan kültéri játékokat mutattunk be,

amelyek segíthetnek a fényvel, fényszennyezéssel kapcsolatos téma iránti érzékenyítésben, hozzájárulhatnak a fényérzékeléssel kapcsolatos képességek fejlesztéséhez, a viselkedés és érzelmek pozitív irányú változásához.

akár az éjszakai fényképezés
(és a fotózásban
a fény szerepének)
tapasztalatszerző játékaikhoz
is alkalmasak

„Fényszennyezésmentes” égbolt az Ördögtoronnyal²



² https://bukkicsillagpark.hu/wp-content/uploads/2017/07/Hive_stone_Richard_Novak.jpg

Cserépfalu (középfalu) esti látképe³



Eger középvárosi látképe a Nagy-Egedről (Egri Kárpát Egyesület)⁴



³ <https://www.facebook.com/lessnandor/photos/2714141585303090>

⁴ https://2.bp.blogspot.com/-4Bsbfm1X_1c/VKQZDdb0rtI/AAAAAAAAATgo/Jh7oexbtTwg/s1600/szilveszter%2Baz%2Begeden.jpg

IRODALOM

- Csőrgits Gábor és Gyarmathy István (2006): A fényszennyezés természetvédelmiökológiai aspektusai. *Elektrotechnika*, **99**. 9. sz., 22–24.
- Csőrgits Gábor (2000): Composition and long-term changes of the invertebrate macrofauna in two streams of the Pilis Mountains. *Opuscula Zoologica*, **32**. 27–49.
- Gyarmathy István (2016): A fényszennyezés ökológiai-természetvédelmi aspektusai, csillagoségbolt-parkok. In: Horváth Gergely (szerk.): *Tájéhasználat és tájvédelem – kihívások és lehetőségek*. ELTE TTK Környezet és Tájföldrajzi Tanszék, Budapest. 34–41.
- Estefánné Varga Magdolna, Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin és Taskó Tünde (2001): *Pszichológia elméleti alapok*. Letöltés: https://uni-eszterhazy.hu/hefoppalyazat/pszielmal/az_rzkels_s_az_szlels_kztti_klnbsgek.html (2020. 05. 26.)
- Herendi István és Krnács András (2018): *Multimédia alapjai*. SZTE JGYPK. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0013_herendi_multimedia_alapjai/adatok.html (2020. 05. 26.)
- Kolláth Zoltán (2002): Fényszennyezés – a mesterséges fény környezeti ártalmai. In: Jáni Józsefné (szerk.): *Világítástechnikai Évkönyv 2002-2003*. Világítástechnikai Társaság, Budapest. 109–115.
- Kolláth Zoltán (2009): Lehet-e száz év múlva is Csillagászat Nemzetközi Éve? *Magyar Tudomány*, **170**. 10. sz., 1213–1220.
- Könczöl Katalin (2002): A fényérzékelés fejlődése. *Természet Világa*, **133**. 12. sz. Letöltés: <http://www.termeszvilaga.hu/tv2002/tv0212/konczol.html> (2020. 05. 26.)
- Sütő László, Balogh Szabolcs és Rózsa Péter (2018): Antropogén bolygatottság a Bükk-vidéken. In: Fazekas István, Kiss Emőke és Lázár István (szerk.): *Földrajzi Tanulmányok 2018. A Magyar Földrajzi Konferencia kötete, 2018. 11.09-11. MTA DTB Földtudományi Szakbizottság, Debrecen. 239–241.* https://geo.unideb.hu/sites/default/files/file_uploads/fold_tan_2018_0.pdf
- Szabó József, Dávid Lóránt, és Lóczy Dénes (szerk.) (2010): *Anthropogenic Geomorphology : A Guide to Man-Made Landforms*. Dordrecht, Netherlands, Springer
- Szepesi Éva Zsuzsanna és Sütő László (2018): A Less Nándor Emléktúra Geotóp Napjának tapasztalatai. In: Mika János (szerk.): *Környezeti nevelés és tudatformálás 2. Eszterházy Károly Egyetem (kézirat)*.

EGYÉB FORRÁSOK

- Bükki csillagoségbolt-park – megfigyelési helyszínek (2020): Letöltés: <https://bukkiacsillagpark.hu/javasolt-megfigyelohelyek> (2020. 06. 28.)
- bnpi.hu (2017): Most már három csillagoségbolt-parkunk van. Letöltés: <https://www.turistamagazin.hu/hir/most-mar-harom-csillagosegbolt-parkunk-van> (2020. 06. 28)
- National Sleep Foundation (2020a): Melatonin and Sleep*. Letöltés: <http://www.sleepfoundation.org/article/sleep-topics/melatonin-and-sleep> (2020. 06. 26.)
- National Sleep Foundation (2020b): Children and Sleep*. Letöltés: <https://www.sleepfoundation.org/articles/children-and-sleep> (2020. 06. 26.)
- NASA (2017. 04. 12.): New Night Lights Maps Open Up Possible Real-Time Applications. Letöltés: <https://www.nasa.gov/feature/goddard/2017/new-night-lights-maps-open-up-possible-real-time-applications> (2018. 11. 06.)
- WCS – CIESIN (2005): Last of the Wild Project, Version 2 – Global Human Influence Index (HII) Dataset (Geographic). Wildlife Conservation Society and Center for International Earth Science Information Network – Columbia University, Palisades, NY; NASA Socioeconomic Data and Applications Center (SEDAC). Letöltés: <https://doi.org/10.7927/H4BP00QC>

A fényszennyezéssel kapcsolatos kutatást támogatta az EFOP-3.6.2-16-2017-00014 kiírásban elnyert „Nemzetközi kutatási környezet kialakítása a fényszennyezés vizsgálatának területén” című projekt.









SZEMLE

PAULO FREIRE: AZ ELNYOMOTTAK PEDAGÓGIÁJA

Gloviczki Zoltán: Idő-szerű recenzió

Éppen ötven évvel ezelőtt jelent meg Paulo Freire főművének, *Az elnyomottak pedagógiájának* angol nyelvű kiadása az Egyesült Államokban (Freire, 1970), s lett a szerző szinte egy csapásra közhelyszerűen ismert név a nemzetközi neveléstudományban, sőt nevelési gyakorlatban. A közhelyszerűség azonban, legalábbis a hazai neveléstudományi gondolkodásban máig hat: tudunk létezéséről, neve ismerhető és ismerendő, de művei magyarul nem hozzáférhetőek,¹ és munkásságának valós beágyazása a neveléstudományi gondolkodásunkba máig nem történt meg. Két kísérleti lépést tett erre az ezredforduló óta Mészáros György (Mészáros, 2005; 2012), értő, bár inkább szociológiai kontextusba helyezte az életművet Tóth Tamás legutóbbi tanulmánya (Tóth, 2016), s mutatóba akad Freire-hez más külső szempontból közelítő kontextus is (Bódi, 2019). Kéziratban maradt, bár elérhető az életműről bő keresztmetszetet nyújtó doktori disszertáció is (Kiss, 2018). Pedig már nem sokkal a nemzetközi feltűnés után meglepően friss híradást kaphattunk a mű megjelenéséről egy szikár könyvismertetés formájában (Baracs, 1975).

Talán túl egyszerűnek tűnik a jelenség magyarázata, mégis élünk vele: Freire dél-amerikai típusú forradalmi gondolkodása nehezen emészthetőnek bizonyult mind a létező szocializmus számára (nem ortodox gondolkodása, céljai és kritikái miatt), mind a rendszerváltozás utáni világban (első pillanatra mégiscsak gyökereitől forradalmi marxista hangvétele miatt).² Recepciója kísértetiesen hasonlít ahhoz a zavarhoz, melyet a katolikus egyház számára az elsősorban Juan Luis Segundo és Gustavo Gutiérrez által képviselt úgynevezett felszabadítási teológia megítélése, és részleges befogadása jelentett. A szindróma azonos: a két gondolati struktúra az európai, észak-amerikai társadalmi-politikai és kulturális koordinátáktól lényegesen eltérő közegben és problémakörben az európai gondolkodás és kulturális hagyomány gondolati-nyelvi elemeiből épít stratégiát, ami számunkra zavarba ejtő szellemi diszkomfortot vezet. A problémák sem idegenek és a válaszokban megjelenő gondolatok

Freire dél-amerikai típusú forradalmi gondolkodása nehezen emészthetőnek bizonyult

sem, ám ezek összekapcsolása eltér mindattól az intellektuális hagyománytól, ahogy az utóbbiak európai, észak-amerikai diskurzusainkba épültek.

¹ Ahogy jelen sorok szerzője is – szégyenszemre, bár a nemzetközi gyakorlathoz illeszkedve – angol fordításban olvassa azokat.

² A pedagógiai főmű ajánlása: „Az elnyomottaknak és azoknak, akik velük szenvednek és az ő oldalukon harcolnak”.

Együtt Sartre és Maunier, Erich Fromm és Althusser, Ortega y Gasset és Mao, Martin Luther King és Che Guevara, Unamuno és Marcuse. A dialógus filozófija: Bubertől Lukácsig, Idézi Lenin, de hivatkozik XXIII. János pápa *Mater et Magistra* enciklikájára is, amikor a társadalmi elit hódításának patriarchális, „segítőképző” álcáját elemzi. Egyfajta, megszokásainktól való szabadsággal és távolságtartással a hivatkozások és a párhuzamok mögé nézhetünk. „*Biztos vagyok benne, hogy a keresztények és a marxisták, miközben részben vagy egészben nem fognak velem egyetérteni, a könyvet végig fogják olvasni, és éppen azok fogják becsukni, akik elfogadják a dogmatikusan zárt, irracionális álláspontokat, és visszautasítják a párbeszédet*” – írja bevezetőjében (37).³

Egyértelmű ugyanakkor, hogy a kolonializmussal együtt minden totalitárius rendszer ellensége volt, ideáljai Nyugat-Európa demokratikus államai és az USA.

A könyv szerzője nem – már csak a fentieknek megfelelően sem – az iskolában vagy az illegális baloldal köreiben magába szívott „kincstári” marxizmusból táplálkozik. Józan és érthető társadalomjobbító indulata a város szélére szorult, gazdasági szempontból talajt vesztett középosztálybeli családja éhezéig fajuló nehézségeiből fakad. A középosztályból aztán személyesen fölfelé vezet az útja, érzékenysége azonban megmarad és tudatosul. 1959-ben doktorál Recife egyetemén, itt lesz később a nevelésfilozófia és neveléstörténet professzora. 1964-től Chilébe megy, ahol öt évig az UNESCO munkatársa a chilei agrárreform felnőttoktatási

programjában. Élete végéig kapcsolatban marad az UNESCO-val, valamint az Egyházak Világtanácsának genfi székhelyű Oktatási Irodája tanácsadójaként is dolgozik. A nyolcvanas években Brazíliába visszatérve azután megvalósíthatja az oktatáspolitikai és a nevelés gyakorlatának álmát, São Paulo oktatási titkára lesz,

nem az iskolában vagy az illegális baloldal köreiben magába szívott „kincstári” marxizmusból táplálkozik

s egyszerre folytatja a távollétben megkezdett konkrét iskolateremtő és oktató munkáját. Chilei tartózkodása alatt születik pedagógiai eszméit körvonalazó

A nevelés mint a szabadság

gyakorlata (Educação como Prática da Libertade) című munkája (Freire, 2013). Az ebben leírtak már felütésükben hordozzák mai aktualitásukat is. Freire számára a pedagógia alapja a valós világ újramegismerése a pedagógus és a diákok által alkotott emberi hálózatban, közösen újraalkotva a fogalmi rendszerünkötől és nyelvi jeleinktől az egész, világról alkotott képünket. Ennek legfőbb gátja szerinte az iskola és a társadalom által közvetített átmitizált és ezzel eltorzított világkép. A mítoszok a reklámoktól a politikai ideológiáig terjednek, s közös bennük az, hogy megakadályozzák a szembesülést tényleges létezésünkkel, annak kérdéseivel és lehetséges valós válaszaival. Ekkor még kevésbé a társadalom, inkább a kultúra bipolaritása foglalkoztatta a szerzőt: a hatvanas évek Brazíliájában a nem autentikus és e mítoszoktól vezérelt elit társadalmi, de elsősorban kulturális nyitását szorgalmazta.

Társadalomkritikája alapvetően ennek az elitnek a bírálataán alapul, miközben tiltakozik a klasszikus marxista forrada-

³ Az ismertetésben szereplő oldalszámok: Freire, 2000. A hivatkozások a kötet egyes téziseit kifejtő és megerősítő helyekre vonatkoznak.

lom, vagyis a hatalomátvétel stratégiája ellen. Radikalizmusa és önértelmezése ezzel együtt forradalmi. Freire élete végéig elutasította azt a neoliberais álláspontot, mely szerint magának a történelemnek, de ezen belül az osztályoknak és azok konfliktusainak vége lenne. Ragaszkodott az osztálytagozódáson alapuló társadalmi feszültség ideájához, és a posztstrukturalizmus minden olyan törekvését is elutasította, mely az osztály-, faji és nemi alapú elnyomást a szubjektum körüli dialógusba utalta (Macedo, 2000). Később árnyalta elképzeléseit, és még világosabb lett számára, hogy a nemi, társadalmi, kulturális, nemzetiségi egyenlőtlenségek nem különíthetők el sem egymástól, sem az osztályok közötti feszültségektől. Reformelképzeléseinek célja ugyanakkor egyértelműen az egyén felszabadítása. Kritiszálja bármely szélsőség objektívizmusát, a történelem és a világ átalakításának marxi célját és útját naivnak és egysíkúnak találja. Marx szerinte a szubjektívizmus és a pszichologizálás fürdővizével magát a szubjektumot, az egyént is kiönti (40).

Ugyanakkor a marxi társadalomformálás útját sokban elismeri, még Lukácsra is hivatkozva támogatja annak kritikai hozzáállását és egyes beavatkozási pontjait – elsősorban a tömeggel folytatott párbeszédet, mely utóbbi így megértheti a beavatkozás értelmét és hasznosságát. Ahogy általában is az a benyomás alakul ki Freire olvasójában – nem csekély mértékben növelve a fentebb említett fogalmi zavart –, hogy a kiforrott marxi terminológiát annak nyelvi világossága és egyértelműsége miatt alkalmazza saját gondolatmenetére.

Amit egyértelműen elutasít, az az európai forradalmi hagyomány. Számunkra

ismerős marxi gondolatmenet mentén kapcsolja össze (58) az elnyomókat a pénzzel és a birtoklással. A birtoklás számukra a lét definíciója, feltétele, a minél több birtoklás elidegeníthetetlen járandóság. A különbség, hogy noha ez látszólag megváltoztathatatlan emberi tulajdonság, s az elnyomottakban is ellenállhatatlan a vágy az elnyomók életformájára, Freire hisz a gyökeres társadalmi újjászületésben és a hatalomátvétel helyetti más megoldásokban. Ugyanakkor másutt is visszatér arra a tételre (Freire, 2013), hogy a gazdasági felemelkedés mindenképp alapja az egyenrangú párbeszédnek – ahogy természetesen a mentalitás ezzel párhuzamos változása is. A mentalitás kritikáját ugyanakkor kiterjeszti a teljes dél-amerikai népeiségre. A fejlődés útjában álló számos általános helyi nehézséget lát (60), ilyen a dél-amerikai fatalizmus, néha keresztény fatalizmus, az önbizalom hiánya és az elnyomottak érzelmi függése az elnyomóktól.

Éppen ezért tartja kulcsfontosságúnak a változás megalapozásaként a párbeszédre alapuló felvilágosítást, sőt megvilágosodást, a fogalmi rendszerének középpontjában álló Conscientização-t (tudatosítás).

Márpedig a tudatosítás csak hiteles és autentikus lehet, nem lehet csomagolni és eladni, mint bármely politikai propagandát: ennél fogva ennek a „forradalomnak” a harcos lelkesítés helyett

erősen pedagógisztikus a karaktere (67). A mértékében, lendületében és nem karakterében forradalmi változások érdekében „humanista és libertárius” pedagógiai projekteket javasol, melyek nem az elnyomók személye, hanem azok önzése ellen hatnak. A tényleges forradalom alapja ugyanis a szektásság, melyet a fa-

a gazdasági felemelkedés
mindenképp alapja
az egyenrangú
párbeszédnek

natizmus táplál, és mindig terméketlenné tesz. A Freire-i radikalizmus, melyet a kritikai szellem táplál, mindig kreatív. A szektásság mitizál és ezzel elidegenít, a radikalizmus kritizál és ezzel felszabadít. A jobbos szekták számára a ma a tegnapi megmásíthatatlan függvénye, a balos számára egy elképzelt és megváltoztathatatlan jövőé. Egyikük sem szabad (38). A „humanizálódással” mindig is együtt járt a dehumanizáció, az elnyomás. Az ez elleni harc azonban újra a humanizálódásért folyik – vagyis a felszabadítás az elnyomottak részéről maguknak az elnyomóknak a felszabadítása is. Ezért aztán a generális fejlődés kulcsa az elnyomottakban rejlik. Érdekes jelenség azonban, hogy az elnyomott ebben a folyamatban könnyen egyfajta ál-elnyomóvá válhat: az addigi elnyomó fölé emelkedik. A változás első dimenziója, hogy ő kíván előírni, hiszen ebben a paradigmában szocializálódott. Pedig az „új embert” kellene látnia, ki kellene lépnie az ismert térből, az elnyomás váltógazdaságának sémájából.

A Freire által megálmodott és megalapozott „forradalom” („rebellion”) ezért a szeretetből kell, hogy fakadjon, hiszen az embertelenség lebontása a cél. Meg kell akadályozni, hogy új elnyomók szülessenek. Ebből fakadóan állítja azt is, hogy sem fegyveres, sem bürokratikus megoldás nem jöhet számításba. A szeretetet – Erich Frommra hivatkozva, de akár a keresztény megközelítéshez is kapcsolódva – nem emberek közti érzelmi kapcsolódásként értelmezi, hanem belső lelki cselekvésként, amely segíti és élteni a közös létezést, tanulást, munkát. Ezzel együtt mindez természetesen a megszokottnál nagyobb bizalmat, belsőségességet is feltételez (Darder, 2015). A szeretet így a „szeretem

a tanítványaimat” klisé helyett is a személyesség felé tolódik.

Az elnyomó megoszt és szabályoz, ami az elnyomott alapvető bizonytalanságához vezet. Manipulál, a tömeget a popularizmussal, az egyént az egyéni törekvések kihasználásával. Kulturális inváziót vezet a társadalmi mintázatoktól a kulturális termékek kanonizálásáig. Freire dialóguson és kooperáción-alapuló kultúrája a fentiekkel

ki kellene lépnie az ismert térből, az elnyomás váltógazdaságának sémájából

szemben az egység (párbeszéd, közös gondolkodás, együttműködés) és az ezzel párhuzamos önállóság, az autentikus kultúra felé mutat.

Mindezt most már az oktatás kontextusába helyezve: a saját korában létező (és azóta sem elfeledett) tanár-diák kapcsolatot egy úgynevezett narratív karakterrel jellemzi, ahol a narrátor és a hallgató a szituációban résztvevő két fél. Ezt a kapcsolatot és oktatási alapszituációt egyszerűen életszerűtlennek tartja. Maga a beszéd is erejét veszti, a szavaknak csak a hangértéke marad meg a meggyőző, formatív jelleg helyett, amit aztán a narráció memorizálása csak megerősít. Az információs depozitóriummént használt gyerek legnagyobb esélye, hogy aktív gyűjtővé és katalógizálónak lépjen előre, de az elemzésre, alakításra, alkotásra való képesség nem alakul ki benne. Így az irányításra való képesség sem. Bezárul tehát a társadalmi mobilitás lehetősége.

Ez a pedagógiai folyamat nemcsak hogy nem az életszerűség (de nem is az élet) szolgálatában áll, hanem a halál kultúrája (79). Nincs nevelő jellege, hiszen a valamivé válás helyett a pusztaság létezését támogatja.

Freire a könyv 3. fejezetében fejti ki a fentiekkel szemben vallott, nézeteit a di-

alógusról, beszédaktusról a szó erejétől, mely a gyerekeket a világ kritikus percepciójára indítja.

Ha bármely cselekedet tudatos, ez a tudatosság az akcióról alkotott reflexióban igazolódik, mely nyelvi formában ölt testet. Fordítva, ahhoz, hogy cselekvésre kerüljön sor és az tudatos legyen, a nyelvi megformálás a kiindulópont. Ennek is megfelelő tézise, hogy az emberi létezés nem értelmezhető a csönd kontextusában, hanem csak szavak által, még hozzá igaz szavak által. A világban-lét és a világ alakítása csak az alakítás gesztusának megnevezésével, kimondásával lehetséges, értelemszerűen harmóniában az objektív valósággal.

E kimondás kimondót és befogadót feltételez, mindkettőt mindkét szerepben, mégpedig kizárólag úgy értelmezhetően, hogy a kijelentő szándékozik kijelenteni, a befogadó pedig szándékozik befogadni, illetve részt venni a megnevezés, a kimondás közös akciójában.

Ez a dialógus. Kölcsönösségen alapul, hiszen mindkét fél jogként és szükségletként értelmezi a kijelentést és a befogadást. Egyúttal azonban a szeretet fogalmával is összeköti Freire ezt a kapcsolatot, mely a félelem helyett a bátorságon és még inkább a bizalmon alapul. Fontos fogalmai még a dialógusnak az alázat és az emberség, a másik emberbe vetett hit (ez magának a dialógus megkezdésének is feltétele) és a remény (mely nem egyenlő a karba tett kézzel várakozással), végül a kritikus gondolkodás.

A további kritikus gondolkodásnak, illetve a kritikus gondolkodás fejlesztésének aztán már előfeltétele a dialógus, amely tehát nem *A* közlése *B*-hez, nem is

A közlése *B*-vel kapcsolatban (ha megpróbálunk „elszakadni” a tananyagtól és azt a diákokhoz közelebb vinni, az is egyoldalú, patriarchális gesztus – Freire, 1997), hanem *A* és *B* kölcsönös közlése. Mindez természetesen nem *A* és *B* helycseréjét jelenti. Freire annak sem látja sok tetejét, ha arra építjük a tanítási-tanulási folyamatot, amilyen képet a neveltek kialakítottak a világról magukban, de ugyanennyire fölöslegesnek a mi hasonló képünket átadni – a megfelelő és ráadásul dinamikus kép e premisszaként élő képek dialógusában jön létre. A problémán nem segítenek névleg „rejtett tantervek” sem, még ha ezek valamiféle burkolt és „társadalmi konszenzuson alapuló” többlettudást rejtenek is (Freire, 2016).

A kulturális – tehát létfenntartáson túli – javak létrehozásának pedig végképp nélkülözhetetlen alapja a dialógus. Márpedig az emberiség a határhelyzeteken csak a létfenntartás érdekein felülemelkedve képes átlendülni. Mindez pedig az egyén fejlődésére is igaz – ezért fontos a problémaközpontú nevelés és a problémamegoldásban alkalmazott dialógus. Freire elannyira fontosnak tartja a problémaköz-

pontúságot, hogy másutt (Freire, 1998) a kifejezett problematizációt tartja szükségesnek, sőt az öntudat és a dialógus kialakulásának előfeltételeként tételezi a problémát generáló „ellenállást”. Ez az „ellenállás” azonban csak

Freire annak sem látja sok tetejét, ha arra építjük a tanítási-tanulási folyamatot, amilyen képet a neveltek kialakítottak a világról magukban

a témák problematizálására, és nem a dialóguson belüli kapcsolatra utal. Későbbi művében – egy Recifebe látogató katolikus pap, Lebret atya gondolataira építve – fogalmazza meg (Freire, 2005), hogy a hatékonyságot célul kitűző progresszív pedagógia alapvető minőségi jegye

az alázat (nem az önértékelés hiánya vagy a lemondás, épp ellenkezőleg: *a másik tiszteletének szolgálatába állított* önbecsülés és tettrekészség), a szeretetteljesség (nem csak a diákok, hanem a tanulási-tanítási folyamat egésze iránt), a bátorság (küzdeni és szeretni), a tolerancia (a másik fél nem teljesen elfogadott álláspontja jelenlétének tűrése), a döntésképeség (óriási hiba az alázat vagy a demokrácia álcája alatt döntésképtelennek lenni: ez a diákok szemében az egyik legsúlyosabb tanári inkompetencia), a biztonság, az életigenlés, valamint a türelem és a türelmetlenség megfelelő aránya.

Freire ma sok szempontból idealistának tűnne. Az OECD és a World Economic Forum ma viszonylag általánosan elfogadott perspektíváival szemben

nem ismeri el az iskolát a piacgazdaság üzemanyag-forrásának. A párbeszéd, a nevelés céljának az egyén és a társadalom építését és jobbítását, jólétét tartja, de magának a párbeszédnek is életető jelentőséget tulajdonít, mely alapvető emberi szükséglet és az alfabetizáció vagyis az alapvető iskolázás ennek eszközzrendszerét teremti meg (Freire, 2013).

S hogy a XXI. századi Magyarországon jelent-e valamit, akár ötven év távlatából a társadalmi különbségek problémájának Freire-i oktatási vetülete, a tudásátadás helyetti párbeszéd és az ezen alapuló megvilágosodás és tudatosodás, a harc helyetti aktív szeretet kultúrája, a mitizált világlátás helyett a világ megismerésének kísérlete? Még nem késő beleolvasnunk...

HIVATKOZÁSOK

- Baracs Ágnes (1975): Paulo Freire: Pedagogy of the oppressed: Az elnyomottak pedagógiája. New York, 1973. The Seabury Press. 186 oldal [könyvismertetés]. *Magyar Pedagógia*, 75. 2. sz., 244–246.
- Bódi Péter (2019): Az elnyomottak művészetek. *Kalligram*, 28. 2. sz., 78–91. Letöltés: http://epa.niif.hu/03900/03985/00002/pdf/EPA03985_kalligram_2019_02_078-091.pdf (2020. 11. 10)
- Darder, A. (2015): *Freire and Education*. Taylor and Francis, New-York – London.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. Bloomsbury, New York – London – New Delhi – Sydney.
- Freire, P. (1997): *Pedagogy of the Heart*. Translated by: D. Macedo and A. Oliveira. Bloomsbury, London – Oxford – New York – New Delhi – Sydney.
- Freire, P. (1998): *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives Series: A Book Series Dedicated to Paulo Freire)*. Translated by: Patrick Clarke. Lanham, Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000): Paulo Freire: *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary edition*. Translated by Myra Bergman Ramos. Bloomsbury, New York – London – New Delhi – Sydney.
- Freire, P. (2005): Paulo Freire: Teachers as Cultural Workers. Letters to Those, Who Dare Teach. Translated by: D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira. Westview Press, Colorado
- Freire, P. (2013): Education as the Practice of Freedom. Translated by M.B. Ramos. In: *Uő.: Education for Critical Consciousness*. Bloomsbury, London – Oxford – New York – New Delhi – Sydney.
- Kiss Gabriella (2018):: 20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira. Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája. Doktori értekezés. Eger, Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/59/1/disszertacio_Kiss_Gabriella.pdf (2020. 11. 10)
- Macedo, D. (2000): Introduction. In: Freire (2000), 11–28.

Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15. 4. sz., 84–101.

Letöltés: http://real.mtak.hu/60173/1/EPA00011_iskolakultura_2005_04_084-101.pdf (2020. 11. 10)

Mészáros György (2012): Paulo Freire. Letöltés: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2012/12/paulo-freire/>

(2020. 11. 10)

Tóth Tamás (2016): A társadalmi egyenlőtlenségek termelése. A neoliberális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 3–4. sz., 22–43.



**VARGA JÚLIA (SZERK.): A KÖZOKTATÁS
INDIKÁTORRENDSZERE. KÖZGAZDASÁG- ÉS REGIONÁLIS
TUDOMÁNYOS KUTATÓKÖZPONT
KÖZGAZDASÁG-TUDOMÁNYI INTÉZET, BUDAPEST, 2019.**

Imre Anna: A közoktatás az indikátorok tükrében

Az oktatási rendszerek önmagukban is igen összetettek, működésüket, eredményességüket számos belső és külső tényező alakítja. Bár e rendszerekről általában sok adat áll rendelkezésre (pl. statisztikai adatok vagy a rendszeres nemzetközi és hazai teljesítménymérések), megérteni mindazt, ami egy-egy oktatási rendszer teljesítménye mögött meghúzódik, ezek segítségével sem könnyű. A megértést segíti a mutatók koherens rendszerének kialakítása, ennek érdekében a legfontosabb befolyásoló és kontextuális tényezők azonosítása, a folyamatok követése az oktatási rendszer egyes szintjein, valamint az időbeni és országok közti összehasonlíthatóság biztosítása – az *indikátorrendszerek ezt igyekeznek elősegíteni*. A következtetésekhez nagyon fontos a befolyásolható és nem befolyásolható tényezők közti különbségtétel is a rendszer eltérő szintjein.

Az első ízben 2015-ben megjelent hazai indikátorkötetet azzal a céllal dolgozta ki az MTA KRTK KTI-ben működő munkacsoport, hogy létrejöttön Magyarországon is egy rendszeresen megjelenő kiadvány, ami „egyaránt alkalmas arra, hogy a szakpolitikai döntéshozók könnyen és pontosan tájékozódjanak a közoktatás aktuális állapotáról, illetve trendjeiről és hogy az érdeklődő szakértő és nem szakértő közönség megismerje a magyar közoktatást

jellemző legfontosabb mutatókat” (9. o.).

A magyar oktatási rendszer bemutatására vállalkozó kötet 2015 és 2017 után 2019-ben harmadszorra jelenik meg. A jelen kötet 2018-ig tartalmazza az indikátorok értékeit.

A kötet egy könnyen értelmezhető és átlátható eredményességmodellre épít. A modell négy indikátorcsoportot különít el. A **kontextusindikátorok** az iskolai eredményességet befolyásoló, de az oktatási rendszertől függetlenül létező, az oktatáspolitikai és az iskolák által *nem befolyásolható* társadalmi környezetet ragadják meg (pl. demográfiai tendenciák, a tanulók társadalmi-gazdasági hátterének alakulása). A **ráfordításindikátorok** (ide a pénzügyi és emberi erőforrások tartoznak) a szakpolitika által befolyásolható tényezők egyik csoportját képezik. A **folyamatindikátorok** a befolyásolható tényezők egy másik körét ragadják meg. Ezek annak jobb megértését segítik elő, hogy mi járul hozzá az oktatás

belső eredményeihez és az ezekben mutatkozó különbségekhez. Az **eredményindikátorok** az oktatás belső és külső eredményességét jellemző adatokat mutatják be:

a belső eredmények indikátorai a közoktatás közvetlen céljainak megvalósulását, a külső eredményeket leíró indikátorok az oktatási rendszerből kilépett fiatalok iskolázottságát, munkaerőpiaci részvételét, illetve az iskolázottság és a keresetek közötti összefüggést.

a kötet egy könnyen
értelmezhető és átlátható
eredményességmodellre épít

A kötet egésze és az egyes fejezetek kialakítása a korábbiakhoz hasonló elvet követ: a fejezetekben érintett témákat bemutató rövid bevezetőt követően a kialakított indikátorok bemutatására kerül sor ábrák és szöveges elemzés ismertetésével, amelyben fontos hangsúlyt kapnak az idősorok és a különböző bontások bemutatása. A részfejezetek végén az adatok szerkeszthető Excel file-ban való elérhetőségét biztosító linkek találhatóak. A kötet egyes fejezeteit egy technikai útmutató egészíti ki, amely tartalmazza az egyes indikátorok számítási módjait és az adatok forrását.

Az új, 2019-es kötet ismertetése során röviden a nagyobb fejezeteket és a bemutatott fontosabb tendenciákat érintjük, a teljesség igénye nélkül.

A **kontextusindikátorokat** két fejezet mutatja be, külön tárgyalva a demográfiai és a társadalmi háttér indikátorait. A **demográfiai** indikátorok a köznevelés iránti várható keresletet is jelzik, a társadalmi háttér indikátorai a tanulói populáció összetételét és a szülők helyzetét néhány dimenzió adataival (anyagi helyzet, iskolázottság, munkanélküliség) jellemzik. Az oktatás iránti kereslet három korcsoport (óvodás, általános iskolás és középiskolás korú gyermekek) létszámának 2001 és 2008 közötti változását követve eltérő tendenciákat mutat: a bázisévhez (2001) viszonyítva az óvodáskorú (3–5 éves) gyermekek száma 12%-kal csökkent, az általános iskolás korú (6–16 éves) gyermekek aránya 22%-kal, a középfokú oktatásban érintett korosztály (14–20 évesek) száma pedig 27%-kal. A tanulói populáció **társadalmi összetételének** alakulását szintén több mutatóval járja körül a kötet (pl. HH, HHH, SNI státusz, roma származás). A közoktatásban tanulók körében a HH

tanulók aránya a kategória változásai miatt idősorban nem értelmezhető, 2018-ban az általános iskolások körében 14,1% volt az arány. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók aránya 2001 és 2018 között 3,6%-ról 6,9%-ra nőtt, ezen belül a pszichés fejlődési zavarral élő tanulók aránya is nőtt 1%-ról 2%-ra, az SNI tanulók között 44-ről 51%-ra. A roma tanulók arányáról csak becslés fogalmazható meg, arányuk 2008 és 2018 között stabilnak mutatkozott, egyes képzési típusokban (pl. szakközépiskola) jelentősen megnövekedett, 18,5%-ról 28%-ra. A **szülők társadalmi háttérét** a 25–50 éves korcsoport néhány jellemzőjével vizsgálva az adatok azt mutatják, hogy 2015-ig folyamatosan nőtt az iskolázottság, és csökkent a korcsoporton belül az alacsony, legfeljebb általános iskolai végzettségűek aránya, 2015 után az arányok állandósulni látszanak. A munkaerőpiaci státusz kedvezőnek mondható: 2012 után folyamatosan csökkent a munkanélküliek száma a korcsoportban mindkét nem esetében. A közmunkások aránya 2016-ig 4, ill. 3,5% volt a férfiak és a nők körében, 2016 után 2,8% lett mindkét nem esetében.

A **ráfordításindikátorok** fejezet a pénzügyi és az emberi indikátorokat mutatja be, ezek közül az **emberi erőforrásokat** néztük. Ennek összetevői a **tanárok foglalkoztatási jellemzői** (pl. kor, nem, tanár-diák arány), a **szakmai segítő alkalmazottak** elérhetősége

és a tanárok kereseti helyzete. Az emberi erőforrások kapcsán ismerős tendenciák bontakoznak ki: a pedagógusok 80%-a nő, az óvodákban a nők aránya közel 100%. A korcsoportos elemzés azt mutatja, hogy a közoktatás egyre idősebb pedagógusokat foglalkoztat. 2008 és 2018 között a 30 évesnél fiatalabb pedagógusok

aránya csökkent, a 30–39 évesek aránya szintén, ugyanakkor nagymértékben nőtt az 50–59 évesek aránya (27-ről 35%-ra) és a 60 évesnél idősebbeké (2-ről 9%-ra). A diák-tanár arány mindhárom oktatási szinten jelentősen csökkent, a csökkenés a középfokú oktatásban volt a legnagyobb 2018-ban. Az általános iskolákban átlagosan 10-nél kevesebb tanuló jut egy tanárra. A pedagógusok munkáját sok helyen *szakmai segítők* is támogatják (pl. dajka, pedagógiai asszisztens, szabadidő-szervező), az óvodák több mint 90%-a foglalkoztat szakmai segítőt, 2014 és 2018 között az általános iskolák körében is nőtt az arányuk 41%-ról 57%-ra. A hazai pedagógusok *relatív kereseti helyzete* nemzetközi összehasonlításban rosszabb, mint az európai átlag, a volt szocialista országok közül hasonló a helyzet a Szlovák Köztársaságban és a Cseh Köztársaságban.

A folyamatindikátorok mutatóit alkotó indikátorcsoport jellemzően szakpolitikai eszközökkel befolyásolható tényezőkkel kapcsolatos tendenciákat mutat be, a kategória nagyobb csoportjait a tanuláshoz való hozzáférés,

a tanulói részvétel és továbbhaladás, illetve a tanulási környezet indikátorait alkotják.

A *tanulók oktatásban való részvétele* a közoktatásban a koréves bontású indikátorok tanúsága szerint a közelmúltban az óvodáskorúak esetében nőtt, a középfokon csökkent. 2010 után a törvényi szabályozás változásának hatására több mint 10%-kal megnőtt a 3 évesek óvodai részvételi aránya, és 2018-ban meghaladta a 85%-ot. A középfokú oktatásban érintett 16–21 évesek részvételi aránya a kétezres évek első évtizedében folyamatosan nőtt, 2010 után ez a tendencia megfordult: 2011 és 2018 között a 17,

18, 19 évesek esetében a részvételi arány több mint 10 százalékponttal csökkent. Ez egyfelől a tankötelezettségi korhatár csökkenésével hozható összefüggésbe (a korhatár a 2012 ősztől a középfokú oktatásba belépő korosztálytól kezdve 18-ról 16 évre csökkent), másfelől a képzési idő rövidülése is hozzájárult a szakközépiskolai és a szakgimnáziumi képzésekben. A tanulók részaránya a legnagyobb mértékben a szakközépiskolákban csökkent, de a csökkenés megfigyelhető a szakgimnáziumokban tanulók arányában is.

A továbbhaladás és lemorzsolódás mutatói a folyamatindikátorok második csoportját alkotják, a tanulók oktatási rendszeren való áthaladásának legfontosabb tényezőit és folyamatait (pl. az egyes szintekre és képzési programokba való belépés, évismétlés, lemorzsolódás) teszik követhetővé. 2010 körül 2% felett volt az *évismétlés*

az általános iskola felső tagozatán, az alsó tagozaton valamivel alacsonyabb. Az évismétlés 2010 óta csökkent mindkét általános iskolai tagozaton. A középfokú oktatásban 2018-ban összességében 3% volt az évismétlési

arány, képzési típusonként eltérően: a legnagyobb a szakközépiskolában, ahol 2007 és 2012 között megkétszereződött az arány. Az évismétlés évfolyamonként is eltérő, a legjelentősebb a 9. évfolyamon, különösen szakközépiskolákban, ahol 10% felett alakul, a felsőbb évfolyamokon már 5% körül marad. A *középfokú továbbtanulás* tendenciáit tekintve az utóbbi években folyamatos átrendeződés figyelhető meg a korábbi tendenciákhoz képest: csökkent a szakgimnáziumba felvettek aránya, a gimnáziumba felvettek arányában ugyanakkor hasonló mértékű és folyamatos a növekedés.

nagymértékben nőtt az 50–59 évesek aránya (27-ről 35%-ra) és a 60 évesnél idősebbeké (2-ről 9%-ra).

A tanulási környezet indikátorai is több alcsoportra tagolódnak (intézményhálózat, egyenlőség, fizikai környezet és az oktatás minősége), összességében a köznevelési rendszer intézményi és intézményeken belüli helyzetének jellemzőit ragadják meg. A tanulási környezet indikátorcsoporton belül hangsúlyos téma a társadalmi különbségek alakulása. Az *intézményhálózat* jellemezhető az átlagot meghaladó vagy attól elmaradó létszámú intézmények arányával. Az 500 főnél nagyobb létszámú intézmények a középfokú képzésekben fordulnak inkább elő: az ilyen intézményekben tanulók aránya 50–55% között volt a gimnazisták esetében, egyharmad a szakgimnáziumok esetében, a szakközépiskolások körében pedig jóval ez alá csökkent 2001 és 2018 között. Az általános iskolások körében 2013 után 21%-on állandósult ez az arány. A 100 főnél kisebb iskolában tanulók aránya az általános iskola szintjén 5 és 8% között alakult a vizsgált időszakban, ennél is magasabb volt azonban a szakközépiskolások körében, ahol 2012 és 2018 között 8-ról 20%-ra növekedett az arányuk. Az egyes programtípusok esetében eltérő az *átlagos osztálylétszám*: az általános iskolában 19,5 fő az átlag, a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban 30, a 4 évfolyamos gimnáziumban 27. Az átlagos osztálylétszám a legtöbb programtípus esetében stabil volt a vizsgált időszakban, a szakközépiskolai és a szakgimnáziumi képzés esetében volt tapasztalható jelentősebb, 5–7 fős csökkenés.

Az intézményhálózat egyik mutatója a *szegregációs index*, ami azt mutatja meg, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó

tanulók között lehetséges kontaktusok hány %-a hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében.¹ A HH és HHH tanulók adatai alapján számított szegregációs index értéke 27,7-ről 40,0-re, illetve 26,6-ről 37,1-re emelkedett 2008 és 2018 között. (A HH és HHH kategória változása nehezíti a tendencia pontos megítélését.)

Külön indikátorcsoport tárgyalja az *egyenlőség* kérdéskörét. Az e csoportba tartozó egyik indikátor a 9–11. évfolyamon részt vevő hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók programtípus szerinti megoszlását mutatja be. A két csoport közt jelentős eltérés figyelhető meg: a nem HH tanulók több mint kétszer akkora eséllyel járnak érettségit adó, és három és félszer nagyobb eséllyel gimnáziumi képzésre, mint a HH tanulók. Az időbeli változások azt mutatják, hogy az utolsó öt évben jelentős mértékben csökkent a HH tanulók körében az érettségit adó programokra járók aránya: 52,7%-ról 38,1%-ra. Ezzel egyidejűleg a nem HH tanulók körében nőtt az érettségit adó képzésekre járók aránya. Hasonló mutató a HH és HHH tanulók

hangsúlyos téma
a társadalmi különbségek
alakulása

felsőoktatásba való bekerülési esélye: eszerint a felsőoktatásba felvettek körében 2007 és 2012 között 7,4-ről 1%-ra csökkent a HH és HHH tanulók aránya. Az integráltan oktatott SNI tanulók aránya a köznevelésben 2001 és 2018 között 0,7-ről 4,9%-ra nőtt, az általános iskolákban 2018-ban 5,4% volt az arányuk.

A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közti különbség alakulását kifejezi az OECD PISA mérésekben elért tesztpontszámok közötti különbség a legfeljebb alapfokú és legalább középfokú

¹ Annál magasabb az index értéke, minél jellemzőbb, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók külön iskolákba járnak. Az index maximuma 100, minimuma 0.

végzettséggel rendelkező anyák gyerekei között, az OECD átlag-különbségértékével összehasonlítva. Minél nagyobb a különbség, annál nagyobb az esélyegyenlőtlenség az adott oktatási rendszerben. A szövegértés terén a hazai adatokban 90 pont volt a különbség, míg az OECD-átlag 50 pontnyi különbség volt 2018-ban.

Az *oktatás minőségét* több mutató jellemzi. Ezek egyike azt mutatja, hogy hogyan alakul az egyes tárgyakat képesítés nélkül tanító pedagógusok aránya; illetve az idegen nyelvet heti 3–4, illetve 5 órában tanulók aránya. Az *egyes tárgyakat képesítés nélkül tanító pedagógusok* arányát mutató indikátor ahhoz a meglepő tapasztalathoz vezet el, hogy 2016 után rendkívüli mértékben megnőtt az egyes tárgyakat képesítés nélkül tanítók aránya. Ez az arány a természettudományi tárgyakat tanítók között a legmagasabb, de az összes szakos tárgy esetében megfigyelhető, s arányuk átlagosan a kétszeresére nőtt 2016 és 2018 között. Tantárgyak szerint a leginkább a matematika, a természettudomány, az idegen nyelv esetében figyelhető meg, s elsősorban a szakgimnáziumokban és a szakközépiskolákban fordul elő, valamint a szegregált általános iskolákban (ahol 2018-ban az oktatók 12%-a nem rendelkezett megfelelő képesítéssel). Az oktatási minőség másik indikátora az *angolul legalább 3-4, illetve 5 vagy több órában tanulók aránya*. Az intenzíven (legalább 5 órában) tanulók arányában az általános iskola és a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok között kétszeres a különbség: 17, illetve 8%). A középfokú képzésekben is nagy különbségek vannak: a szakközépiskolások körében igen alacsony az angolt intenzíven tanulók aránya: 4,6%, a gimnazisták között 34%, a szakgimnazisták között 12,1%. A szak-

középsiskolákban az idegen nyelvet 3-4 órában tanulók aránya is alacsony: 17,4%, ez az arány az érettségire adó képzéseken 55 és 60% feletti.

A kötet utolsó nagy fejezete a közoktatást az **eredmények** oldaláról mutatja be. A kiadvány különbséget tesz belső eredmények és külső eredmények között. A **belső eredmények** a tanulási teljesítményeket írják le, míg a **külső eredmények** az iskolarendszeren túlmutató hatásokat. Az országos kompetenciamérésen szövegértésből *gyengén teljesítők arányában* a 6. évfolyamon enyhe csökkenés figyelhető meg országos átlagban (2010 és 2017 között 10-ről 8%-ra), a 8. és 10. évfolyamon ugyanabban az időszakban keveset változott (8. évfolyamon gyakorlatilag nem változott, a 10. évfolyamon 4%-ról 3%-ra csökkent). A PISA mérésben a 2. szint alatt teljesítők aránya szövegértésből 2018-ban 25,2% volt, matematikából 23%. A *jól teljesítők aránya* az országos kompetenciamérésen évfolyamonként eltérő képet mutat: a mérési skála 6–7. szintjén a 6. évfolyamon 5%

hogyan alakul az egyes tárgyakat képesítés nélkül tanító pedagógusok aránya

alatt marad az arány, a 8. évfolyamon 15% között, a 10. évfolyamon 20-25% között alakul. A PISA 5–6. szintjén szövegértésből a magyar tanulók 5%-a teljesített (az OECD

átlag 8%). A matematika esetében a magyar tanulók 10%-a érte el ezt a szintet (az OECD átlag 13%). A belső eredmények kapcsán tárgyalja a kötet a *felsőoktatásba jelentkezők és felvettek arányát*, ebben jelentős változás volt megfigyelhető az elmúlt évtizedben: a jelentkezők aránya 2011-ig 60% közelében, 2012-ben 50% közelében volt, azóta kis növekedést követően, 2017-ben 55%. A felvettek aránya az érettségizettek százalékában a korábbi (2008) 49%-ról 2015-ben 37%-ra csökkent.

A belső eredmények mellett a kötet utolsó részében megjelenített **külső eredmények** is fontos indikátorcsoportot alkotnak a kategóriában. A külső eredmények csoportját alkotó indikátorok megmutatják, hogy milyen *végzettséggel* és milyen *kereseti kilátásokkal* hagyják el a fiatalok az iskolarendszert. Emellett információt adnak a korai iskolaelhagyók, a munkanélküli, a közmunkás és az ú.n. NEET² fiatalok arányáról is. A *munkanélküli fiatalok aránya* 2012 és 2018 között csökkent a 20–24 évesek (12%-ról 4,5%-ra) és a 25–29 évesek körében (11%-ról 3,3%-ra), míg a 16–18 évesek körében a 2011-es 1,5%-ról 2017-ig 2,1%-ra nőtt. A sem munkában, sem okta-

tásban nem lévő *NEET fiatalok* aránya nőtt a 16–19 évesek körében, a 2011-es 5,8%-ról 2018-ban 7,5%-ra. A *korai iskolaelhagyók* aránya 2016 és 2018 között 12% körül stagnált. A 20–24 éves népességben a *legfeljebb általános iskolai végzettségűek* aránya 2018-ban 15% volt.

A kötet, emellett, hogy átfogó képet mutat a hazai közoktatásról, fontos tájékoztató, illetve hasznos adatforrást jelent az oktatás iránt érdeklődők számára. Az alábbi linken érhető el: https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2019.pdf



² NEET: not in education, employment or training. Azok a 15–29 éves fiatalok, akik nem vesznek részt oktatásban vagy képzésben, és nem foglalkoztatottak.

TRENCSENYI LÁSZLÓ: IRODALMI, TÖRTÉNELMI JÁTÉKOK. IRODALMI-DRÁMAI, TÖRTÉNELMI, PEDAGÓGIAI JÁTÉKOK GYŰJTEMÉNYE, ÚJ HELIKON BT., BUDAPEST, 2020.

Veszprémi Attila: Játékok pedagógiai térben

Trencsényi László szerepjátszó és drámajáték-kötete nemcsak gyűjtemény, hanem *olvasmány* is. Egyrészt mert a kötetbe rendezett tizenegy szöveg mindegyike kipróbált – némelykor egyben legendás hírű – játék-leírása, és a szerzői beszédet még a technikai részeknél is finoman átszövi az élmény; sőt van, ahol kisebb-nagyobb történetekbe léphetünk, megvalósult pedagógiai jelenetek zajlanak a szemünk előtt, miközben reflexióval és önreflexióval, nevelés- és kultúrtörténeti kiszögellésekkel – kulturális párbeszéd-del – találkozunk a lapokon. Nem elemzések ezek, hanem élményre hívások, mégpedig a szerepjátszó játékok többféle módozatán és formáján keresztül. És azért is olvasmány a kötet, mert szerkezetét ez a komplex pedagógiai élmény egységesíti – és nem a szövegek műfaja. A műfajiság változatos; van, ahol a játékmertetés inkább technikai forgatókönyv, van, ahol semmi más, mint reflektált „filmtörredék”, vagy épp ötletadó felsorolás.

Ugyanakkor, és a fentiekkel nem ellentétben: a tudatos foglalkozás- vagy táborszervező pedagógusoknak (és részben a felsőoktatásban dolgozóknak) a kötet jól használható konkrét segédlet, amely átjárót kínál saját kreativitásukhoz. Legyen szabad itt megkülönböztetnem két szembenálló – de innovatívnak joggal mondható – pedagógiai attitűdöt. Az egyik attitűd, amely arra sarkalja a tanárt, hogy *higgyen* a pedagógiában mint érvényes vezérelvben, tudásban és

rutinokban (illetve a progresszióban és persze az écékban, mondhatni) – a tanulók érdekében. A másik attitűd az, amely kétkedésre ösztönzi a tanárt ugyanezek érvényességében – szintén a tanulók érdekében. Mindkét attitűd működhet úgy, hogy az a gyerekek vagy felsőoktatásbeli hallgatók számára befogadó pedagógiai teret eredményez. És a kötetben mindkét attitűd képviselője éppenséggel megtalálhatja a gyúanyagot. Előbbi talán inkább magukban az irodalmi és történelmi narratívákban, keretekben, ötletekben, szerkezetekben, amelyek megfigyelésével életre keltheti saját terveit, céljait, utóbbi pedig erőteljesen ütköztetheti ezeket a mával és saját jelenélményével; transzformálhat, korszerűsíthet vagy egyenesen dekonstruálhat 20-40 éve játszott játékokat.

Hogy ezt megtehetik mind a ketten, az annak az eredménye, hogy ezek a játékok nemigen hajlandóak lemondani a *szellemről*, amely a kultúrát, az irodalmi szövegeket, a legendákat, a történelmi emlékezetet létrehozta (próbálkozván tükrözni a valóságot) azért, hogy egyáltalán képesek legyünk beszélni egymásnak az élményeinkről. Egyik játék sem akar érzékenyíteni pusztá *elvek* mentén (mely utóbbi aktus általában azonnal megöli a szellemet). Egyszerűbben mondvá: a játékok *mindig* kultúrtörténeti beágyazottságúak, alapkontextusuk mindig egy létező történelmi emlékezetdarab, irodalmi univerzumszelet vagy

nemigen hajlandóak lemondani a szellemről

korszellem-toposz. Emellett mindig drámapedagógiai indíttatásúak; *szerepben* ajánlják fel az átélést a játéktérben – amivel jótékonyan megkülönböztetnek szerepet és önvalóságot. Másfelől azt, hogy a szerepben ki mit él át, ugyanilyen jótékonyan *nem vélik tudni*.¹ Tehát a pedagógus olvasó habitusára és/vagy döntésére van bízva, mit él át ő maga, mit gondol arról, hogy mennyit tudhat a gyerekek élményéről, és megosztja-e ezen reflexióit a gyerekekkel a pedagógiai térben.

A kötet darabjai témájuk szerint laza időrendi láncba fűződnek. Elindulunk a magyar (pontosabban: hun-magyar) őstörténetől, és megérkezünk a 21. század hajnalára, az úrlényekről fantáziáló felnőttek közé. (Ezzel kapcsolatban az olvasónak hiányozhat a könyvből az eligazító adat: mikor születtek meg ezek az írások? És egészen pontosan mikor, melyik korban zajlanak a játékok? Időnként kapunk erről lábjegyzetes vagy más eligazítást, de nem mindenütt.) Az alábbiakban az első három-négy játékról kicsit bővebben írok (hogy néhány esetleges és óvatos példát kereshessenek a belemérés lehetőségére), a többit pedig csak egy-két mondattal jellemzem. Ez azonban nem értékítélet; mindegyik játék alkalmas arra, hogy etaláljon egy-egy fontos pedagógiai szükségletet, céltételezést vagy preferenciát.

A kötet első szövegének címe: *Mese a csodaszarvasról – szabadtéri irodalmi játék gyerekeknek* (7–16). Az írás egy rendezői forgatókönyv, egy több kilométeres utat

bejárható szabadtéri szellemi-ügyességi-közösségi akadályversenyé, jól kitalált kellékek és valódi enni- és innivaló bevonásával. Hunor és Magyar társaikkal elindulnak vadászni – és a történet végén lakodalmat ülnek Dúl király lányaival.

A játék vállaltan fiúorientált; megrendezéskor tehát igen jóféle kihívás lehet elkerülni (nem mechanikusan, hanem organikusán!) a szexizmus vádját. Már a több évtizede született szöveg is küzd ezzel a feladattal; a lányokat lehetséges vadászként „fiúsítani” (ne felejtjük el, hogy ez *szerepjáték*, amely *nem azonosulásra készitet* a nemi szerepekkel, hanem *beengedi* azokba a játszóit!), illetve a lányok lehetnek az állomások figurái is. Ezen túl számomra érdekes hiátus, hogy a szöveg, még a fentiek előtt kijelenti: „A játékban cselekvőként (vadászként) a fiúk vesznek részt. A lányok szerepe: a tündérré váló leánysereg alakítása.” Vajon miért nem tematizálja a forgatókönyv világosan, hogy a tündérsereg alapvetően a vadászokhoz hasonlóan *erő-*

szakos aktor, hiszen csábítani és becsapni kívánja a vadászokat? A kérdés nem provokáció, hanem ajánlat: számtalan érdekes válasz születhet rá.

A 2. állomás után minden az állomáson megjelenő emberi

figurának a *lebeszélés*, az *elbátortalanítás* a szerepe. A fizikai kihívásokon (égő olajkút stb.) túl tehát nincs élőlény, aki a játék „társadalmi terében” a vadászó csapatot ne eltántorítani akarná saját erejének használatától. Ez szinte minden mitikus kaland velejárója, de az akadályversenyben

nem azonosulásra készitet a nemi szerepekkel, hanem beengedi azokba a játszótlemondani a szellemről

¹ Mindebben különböznek az érzékenyítés divatos diskurzusaitól, amelyek magukat sokszor annak a célnak rendelik alá, hogy az érzékenyített *átéljen* valamilyen – a felszólító módból adódóan kívülről meghatározott – élményt. Ezzel azonban összemossák a szerepet és az önvalóságot, ráadásul ismerni vélik – és így *adhatónak* is – a másik élményét. Pedig ez csak fantázia, és egyben önbecsapás; az élmény *csak saját lehet*, kívülről adagolva egyszerű hipnózis vagy épp idomítás, és a szerep rabjává teheti a gyereket.

mint pedagógiai térben új értelmet nyerhet. A mai modernitás ugyanis – bár ezt nagyon körmönfontan próbálja leplezni – erősen vonzódik a „full control” logikához, és annak nyomán az agyontematizált, agyontervezett és agyonorientált gyerek és gyerekvilág modelljéhez. Ez a játék jó pedagógiai tér lehet annak könnyed felvilágosítására a gyerekek előtt, hogy érdemes *megküzdeni* ezekkel az irányítani próbáló erőkkel (igen, még ellenük is).

A kötet második játékának címe: „*Általad nyert szép hazát Bendegúznak vére...*”

Itt értelemszerűen a honfoglalás a téma – és már leginkább tábori játékról van szó. A forgatókönyv másféle, mint az előző. Első és második szakasza összefoglaló, illetve részletező szüzszerű leírása a játék lezajlásának. Harmadik szakasza technikai forgatókönyv mindegyikére: lényegében konkrét játékkormány, tevékenységek, időkeretek és kellékek „listájával” toldja meg a második szakaszt. A további szakaszok segédletek a családfők és hírnökök egyénítéséhez, illetve táborlakó „házanépek” (táborozó játszó) saját írásbeli egyénítései, valódi példák sorával. Ez a játék már sokkal jobban koncentrálna az egyénekre is a közösségen belül. (Az előzőnél erre nem volt szükség, mert nem az volt a vállalt *szerep* lényege.) Itt mindenkinek egyéni története van, a közösségiség, közösségi cselekvés az egyének dinamikájából épülhet. Nem „vadászok”, hanem személyes létükkel is történet-alakítók a szereplők. Itt már a nemi szerepek is dinamikusabbak. Írásban is nagyobb korpusz jön létre a játék során.

A következő, *Aelia Sabina vale* című „római kori” játék egy egész délelőtti betöltő kreatív (azaz valóban „kreáló”: zenélő, kézműves, szövegíró stb.) foglalkozás forgatókönyve 25-30 főre tervezve, nagyon

jól kitalált szerkezettel, csapatszervezéssel. Békés, szelíden átszellemült hangulatot sugall – és egyben tematikus kiindulópontja a halál. A fiatal vízorgonista, Aelia Sabina Aquincumbeli sírfeliratának szövegétől indulunk. Ez az alaphelyzet – az élettől való búcsú(tat)ás és az átszellemültség természetes kapcsolódása – egészségesen és jólesően idegeníthet el hétköznapi, kisszerű megfontolásainktól. A vállalkozó játékosok kedvük szerint tömörülhetnek csoportokba és választhatnak tevékenységet, melyek többsége szimultán zajlik. Időmértékes versírás, zenei improvizáció, szövegírás, térdíztítés, dramatikus improvizációk (akár tánc) – minden tevékenységet finoman áthat a széles értelemben vett zeneiség, és az emlékezés narratívája természetes módon válhat szelíd életünneppé. A játék egyfajta biankó szerzeti modellként is működhet – elképzelhető más történelmi korszakok kulturális elemeivel és toposzaival is.

A *Verstró iskolák* elnevezésű játéknál már erősen jelen van a konkrét, 1990-es, összesen 70 résztvevős zánkai játék megjelenítése. Költői szerepjátékot látunk, amely valódi költői versenyben csúcsonyul ki, egyben kis magyar (balatoni) tantárgyközi – irodalomtörténeti, földrajzi, nyelvtani és egyéb terepeket is mozgósítható – barangolás. Nem forgatókönyv a szöveg, inkább történetmesélés – amelyből azonban desztillálható a játékfolyam szerkezete.

Eddigre már – a négy szöveg tükrében – feltűnővé válik az egyik különbség, ami a ’80-as évek és a ma iskolája között feszülni látszik:

természetes módon válhat szelíd életünneppé

az alpműveltség fogalmának és az önálló informálódás formáinak megváltozott volta. A *verstró iskolák* például feltételez egy olyan költészeti alpkulturáliságot (talán ’90-ben még joggal) a táborozó gyerekek körében, ami nem is elsősorban az ismeretet, hanem

a versek iránti vonzódást (és emiatt persze az ismeretet is) jóval természetesebbnek tekinteni, mint amilyennek azt ma szokás feltételezni. Ez a természetesség ma is meglehet egy-egy közegben, de korántsem evidens (egyébként talán korábban sem volt egészen az). Más példák: a Csodaszarvas-játéknál alapvető követelmény a leírásban, hogy a gyerekek ismerjék Arany János költeményét, László Gyula 1967-es könyvét, a *Hunor és Magyar nyomában*-t, és a nomád életmód és a magyar mondakör egyéb tájékozódási pontjait – a római kori játékban pedig latin eredetű szavak „bekiabáló” felismerése az előkészítő játék. Ugyanakkor teljesen természetes és élvezetes kihívásnak gondolom: szervezőként kreatívan igazodni a mához. A papíralapú, valóban „kereső” könyvtárhasználatot például egy mai játékszervezés keretében nyugodtan lehet extrém sportnak is tekinteni – és ez egyáltalán nem baj, hiszen ugyanúgy élményhez vezethet. A gyerekek meglévő ismereteit, vonzódásait is meg kell keresni – hiszen ma messze nem ugyanazok (és főleg: nem annyira ismertek vagy félreismertek a felnőttek részéről!) a gyereket vonzó kulturális elemek és világok, mint 20-30 évvel ezelőtt. Érdeemes nekiindulni a gyerekek által kedvelt játékközegeknek, zenei vagy irodalmi közegeknek, ahol ugyan (mint a felnőttekében is) döbbenetesen sok a ballaszt és a marketingalapú, álkulturális zsibbasztás – de egyfelől vannak igazán gazdag élményforrások is bőven, másfelől a ballaszt ballaszt-volta sem mindig annyira evidens, mint amilyenek elsőre látszik.

A kötetben a továbbiakban szerepel egy rövid drámapedagógiai játékgyűjtemény a Mikszáth Kálmán és Szabó Dezső nyomán írt színjátékokat tartalmazó *Feltámadások* kötethez – a leendő színpadra állítóknak segítségül. Ezt követi a *Fiúkfalva*-játék,

amely egyszerre játékgyűjteményként és komplex játékfolyamként is használható, előzetes történelmi tudás nélkül, az át-

élhetőségre alapozva, belső játszószíntéren.

jobbnál jobb űrlény-
szövegeket kapunk

Olvasmányként is az egyik legizgalmasabb, szelíden szociográfiai jelentőségű, a kötethez képest terjedelmes írás

a szerző naplórészleteinek füzére *Játékos irodalomórák a Burattino Iskolában* címmel.

Jól vágott „dokumentumfilm” arról, hogy a tanár hogyan keresi alázatos pedagógiai figyelemmel azt a lehetséges kulturális kapcsolatot, csatornákat a „mélyvilágból” jött gyerekekkel irodalmi szövegeken keresztül, amely valóban közelít, gazdagít – belátva, hogy fel kell adnia „magasröptű” látásmódját. A szöveg végén a megszületett versszövegekből is jó párat közöl a szerző. Aztán egy versíró projekt eredményével ismerkedhetünk meg pár oldalon, *Töredékek az ókelta mitológiából* címmel – szinte bármilyen más témában újrajátszható.

Következik a – már a felsőoktatásban vagy továbbképzésben hasznosítható – *Mit láttak az űrlények? Avagy mi is az iskola?* című írás, amely az egyik legégetőbb (bár nagyon ritkán tematizált) szükségletet elégíti ki azaz, hogy a *pedagógiai nyelv dekonstrukcióját* ajánlja fel. Földönkívüliek bőrébe bújnak a játékosok (szövegalkotással), majd kényyszerűen és elhivatottan elkezdik *nem érteni* az iskolát – ennek nyomán pedig esélyük nyílik rá, hogy újrafogalmazzák azt. Az írás majdnem csak példákat sorol, azaz jobbnál jobb űrlény-szövegeket kapunk. Ezt követi a *Találd ki, ki vagy! Találd ki, ki vagyok!*, amely az ismert játék nevelés- és pedagógia-történeti változata. A kötet utolsó darabja a szintén a felsőoktatásban érvényes *Játékvázlatok az iskola-család kapcsolatát segítő, fejlesztő összejövetelekhez*, amely szociális jellegükben jelképes helyszíneken (főváros,

kistelepülés, nagy iskola, kocsmá egy aprófaluban stb.), alapkonfliktust hordozó jelenetvázlatok és szerepkártyák mentén játszát el fogadóórát, szülői értekezletet és más hasonló helyzeteket, ahol valódi kommunikációnak illene zajlani.

A kötet adatolása, ahogy említettük, nem mindig következetes, de ez inkább a továbbkutatásra ösztönzi az olvasót. Ráadásul időnként lábjegyzetbe kerülnek fontos kontextusképző vagy az érthetőséget segítő elemek (mint például a Csodaszarvas-játékban, ahol csak egy lábjegyzetből derül ki, hogy a fejezetek mottója egyben a játékosokat útbaigazító táblák felirata).

Végül: az *Előszó*ban a szerző jelzi, hogy e játékok iskolai-tábori világa – elsősorban az élményszerű tanulóssal ötvözött akadályversenyeké – már a 70-es

években megéledt, amikor „még nem beszéltünk gamifikációról”. A párhuzam nem ok nélküli: amilyen pedagógiai teret képesek teremteni ezeknek a játékoknak az egyéni és közösségi felajánlása – illetve a felajánlottak *megvalósítása* és *megélése* –, ahhoz hasonlókra a gamifikáció is képes lehet. Eszközeik és bizonyos jellemzőik hasonlítanak: egymásra épülő feladatok, átlátható részcélok általi, sikerorientált (de optimistábban és kevésbé kizsákmányoló nyelven azt is mondhatnánk: élményorientált, az „izmainknak” épp megfelelő) szakaszolás, a részeredmények megbecsülése, a tartalmi képlékenység, az egyéni érdeklődés beépíthetősége, a küzdelem, nehézség, kudarc jelenlétének természetes volta, sőt, a pontgyűjtő értékelés is ilyen. A *játék* a jó drámajátékban és a jó gamifikációban is hasonló: nem ki-, hanem bekapcsolódás.



**RAFFAEL MÓNIKA (SZERK.): ROMA NŐK EGYMÁS KÖZT.
L'HARMATTAN, BUDAPEST, 2020.**

Forray R. Katalin: Mintaszerű életutak

Nem könnyű egy ilyen sokszínű, összetett tematikájú könyvet bemutatni. A lehetőségek közül némi töprengés után azt választottam, hogy megpróbálom a szociológiai jellemzők segítségével számba venni ezt a kis csoportot, amely reprezentálni próbálja a magyarországi cigányságot. Nem bírálani szeretném a kötetet, hanem ismertetni, s ezzel együtt ismertebbé tenni azt az etnikai csoportot, amelyet bemutatni kíván.

Tizenkét roma nő, cigányasszony életútját tárja elénk az igényesen szerkesztett, szép könyv. A portrékat Kunhegyesi Ferenc festőművész készítette. Ezek önálló művészi alkotások, amelyek a kötet marandó értékei.

Az írott anyag személyes interjúkból állt össze, amelyeket a szerkesztő, Raffael Mónika készített. A festői portrék azt sugallják, hogy szép és izgalmas emberekről van szó, a fényképek pedig azt mutatják, hogy nemcsak a művész szemével, hanem egyszerű fotón is láthatóan rokonszenves asszonyok szerepelnek a kötetben.

A kötetben szereplők listáját érdemes több szempontból áttekinteni. Elsősorban az tűnt fel nekem, hogy közülük négynek, a bemutatottak harmadának doktori címe (fokozata) van. Két orvos van közöttük, a többieknek viszont tanulmányaik folytatásaként külön kellett megdolgozniuk a doktorátusért. Nem egyszerűen diplomások tehát, hanem a tanulmányaikat még egy szinttel feljebb is folytatták. További kettejüknek diplomás a férje, egyikük

orvos, a másikuk – aki egyébként szintén cigány – görögkatolikus lelkészként szerzett doktori fokozatot. Ha az iskolai végzettségeket is áttekintjük, akkor kiderül, hogy valamennyiüknek felsőoktatási végzettsége van, egyiküknek-másikuknak többféle főiskolán vagy egyetemen.

Tehát nem egyszerűen „roma nőkről”, hanem diplomás roma asszonyokról van szó. A hangsúlyozott különbségtétel azért lehet fontos, mert a kötet (megítélésem szerint) nemcsak a jelentős sikereket elért asszonyok teljesítménye iránti tiszteletet kívánja kifejezésre juttatni, hanem azoknak is szól, akik hasonló körülmények közül indulnak, s életútjuknak még csak az első felében járnak. Nekik szolgálhatnak példaként ezek a sikeres életutak.

A kötet címe a *roma* kifejezést tartalmazza, ám a bemutatott asszonyok nem mindannyian romák.

Már ha a kifejezés eredeti és a mindennapokban is alkalmazott jelentését nézzük. Az Európai Unió hivatalos nyelvhasználatában csak „roma” létezik,

ám maguk az érintettek más kifejezéseket is használnak. Az itt bemutatottak között van beás, van, aki magát romungrórnak (magyarcigány) definiálja, van ugyancsak magyarcigány zenész származású, a legtöbbjük azonban roma, azaz oláhigány. A minden tekintetben meggyőző, magukkal ragadó portrék belső etnikai megoszlása nem tükrözi e csoportok tényleges megoszlását, és kissé félre is vezetheti a tárgyban járatlan olvasót. Már csak azért is megker-

nem egyszerűen „roma nőkről”, hanem diplomás roma asszonyokról van szó

dőjelezhető meg ez a válogatás, mert például a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tan-
székének tanárai között éppúgy van beás,
mint a Gandhi Gimnázium tanárai között.
Így a kötet egyetlen beás szereplője nem
a csoport tényleges helyzetét jeleníti meg.
Tehát nem arról van szó, hogy az értelmisé-
giek túlnyomó többsége a roma népcsoport
tagja, különösen nem a nők esetében nem.
Inkább arról, hogy a szerkesztő elsősorban
a saját etnikai forrásaira fókuszált. Erre
– még ha érthető is – az olvasó figyelmét
főltétlenül föl kell hívni.

A bemutatkozók a fiatalabb nemzedékek
tagjai, még az idősebbek is legfeljebb 40-45
évesek. Valamennyien a rendszerváltás után
szerezték képesítésüket. A legfiatalabbak
a civil szervezetként létrejött *Romaversitas*,
majd a roma/cigány

hallgatók számára kiépített
szakkollégiumi hálózat,
a felsőoktatásban szer-
vezett egyházi támogató
programok segítségével
szerezték képesítésüket.
Ezt érdemes hangsúlyozni,
mert bár sokan tudják,

miről van szó – elsősorban a részt vevő ta-
nárok és hallgatók –, ezeknek a programok-
nak az országos ismertsége és elismertsége
még mindig nem elég magas szintű (s erről
az egyházi fenntartók elzárkózása is tehet).

Ezek a programok a felsőoktatásba
törekvés támogatására szerveződnek. De
hogyan jutnak el odáig a fiatalok? Minden
kérdezett konkrét rákérdezés nélkül is
említi egy vagy több tanárát – egyesek
még óvodapedagógusiakról is beszélnek –,
akik felismerték, elismerték tehetségüket,
szorgalmukat, és folyamatosan támogatták
őket. Sok rosszat lehet hallani-mondani
a tanítókról, tanárokról általában. De
ha elolvassuk egy ilyen életrajzi gyűjte-
ményt, be kell látnunk, hogy az egyes
pedagógus(ok) segítségével, támogatása nélkül

a hátrányos helyzetből kitörni lehetetlen.
Gondoljunk ezekre az „egyesekre”, amikor
lesújtó véleményeket hallunk, olvasunk, fő-
leg fogalmazunk meg „a pedagógusokról”!

Miért a nőkről szól a kötet, miért nem
férfiakról? Tapasztalataim szerint a roma/
cigány családokban – mennél jobban
ragaszkodnak hagyományaikhoz, annál in-
kább – elsősorban a lányok, a nők tanulnak
tovább, sikeresebben. Talán meglepő módon
éppen azért, mert a nőknek kell többet telje-
síteniük a családban, a családjért, ők látják el,
gondozzák a kicsiket, az időseket, az egész
háztartást, s ezért a teljesítménykényszert,
bár így soha nincsen kimondva, elsősorban
a nők élik meg. A férfiakat kisgyermek
koruktól úgy nevelik, hogy ők szabadab-
bak, munka vagy pénz után járnak, társas

kapcsolatokat építenek,
a napi rendszeres otthoni
munkákban sem kell részt
venniük. Farkasné Raffael
Márta pontosan elmondja
az okokat, folyamatokat:
„Szerintem nehéz cigány
férfit találni akkor, ha
cigány nőként a tanulást

be kell látnunk, hogy
az egyes pedagógus(ok)
segítségére, támogatása nélkül
a hátrányos helyzetből
kitörni lehetetlen

választod. A tanulásal kinyílhat a világ,
lehet, hogy megváltozik az értékszemlélet,
másfajta igények keletkeznek, ezeket nem
lehet a hagyományos cigány női szerepben
kielégíteni, főleg akkor nem, ha egy olyan
cigány férfi van melletted, aki nem akar
veled együtt fejlődni. Egy tanult roma nő
lehet, hogy csak egy nem cigány társ mellett
tud kiteljesedni...” (157). Ezek a szép és
okos mondatok rávilágítanak annak okára,
hogy a kötetben szereplő okos, szép asz-
szonyok túlnyomó többségének miért nem
roma/cigány a társa.

Olyan kötetről van szó tehát, amit érde-
mes forgatni. Érdemes bevonni az egyetemi
oktatásba is. Tanulságos, sőt mintaszerű
életutakat ismerhetünk meg, amelyek mind-
máig rejtve maradtak.

**BORBÉLY-PECZE, TIBOR BORS – SUHAJDA, CSILLA JUDIT – KENDERFI, MIKLÓS –
TAJTINÉ LESÓ, GYÖRGYI – JUHÁSZ, ÁGNES: Career construction
and occupational fitness – Two interpretations of the careers**

In the discourse related to career choice and career development we use many parallel concepts to cover the individual life path. As a summary of these concepts, the term *lifelong guidance* (LLG; see *Council of the European Union, 2004 & Borbély-Pecze & Juhász & Gyöngyösi, 2013*) appeared in Europe in the 2000s, and since then has been used as an “umbrella concept” (*career guidance*, see *Borbély-Pecze, 2010*). In this article, we review the sub-areas of LLG as well as additional definitions related to the concept. Our goal is to describe *pedagogical evaluation and development* as part of this concept and to describe its relation with the concepts of *corporate human resource management* within and outside the system of lifelong guidance.

We consider this necessary because *career education* (the term is used in this article instead of the classic career choice) and *career development* issues in the fields of pedagogy, psychology and human resource management are often mixed up in the daily practice – while they describe two different systems of activities.

Such a mix is when children aged 14 who choose upper secondary vocational school are required to be considered for professional commitment, or first-year higher education students are confronted

with the need of early scientific engagement. A similar issue to be examined from the companies’ point of view arises with the need to hire a “ready-made employee”, a young adult as a result of the school-to-work transition.

While we know from the scientific understanding that these expectations are rather unrealistic and we also see plenty of good practice – there are a number of conflicting demands in the country for early career decision-making and early closure of interest, leading to functional and role disruptions.

In today’s Hungarian public discourse, there is often a question of an optimal, well-considered career choice based on well-informed information and the early choice of the right profession. This is rather an idealist, normative approach and the reality of modern societies.

In the fall of 2020 this normative approach emerged in connection with the national career choice measurement at the eighth grade (last year of the Hungarian primary school), which, although correct in nature, was a self-assessment questionnaire, yet many spoke of it – incorrectly – as a career choice pedagogical test supporting the “optimal career choices” of the 14 year-olds.

Keywords: *career guidance & counselling, career choice, career pedagogy / career education, career aptitude test, pedagogical assessment and development*

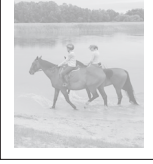
TÓTHNÉ VOJTKÓ, VERONIKA: Constructivist pedagogy in the theory of Olympic education and in international Olympic education programmes

Olympic education stands for a set universally accepted ethical values based on the ideals of Olympism. Olympic educational programmes help students acquire important values – such as respect for each other, play fair or understand the joy found in effort – through the interpretation of Olympic ideas and history. A number of Olympic education programmes are used all over the world, but only few of them involve elements of constructivist pedagogy (Binder, 2012; Hsu és Kobe, 2015; Nanayakkara, 2016). Olympic education programmes and academic research in connection with them are marginal in Hungary (Vojtkó, 2017; Tóthné Vojtkó, 2020). The aim of our study is to define those elements of constructivist pedagogy which are present in Olympic education programmes. Besides analysing

international programmes and studies, we describe the situation of Olympic education in Hungary and suggest alternatives for its adaptation. Content analysis was used to examine studies in which scholars mention the necessity of involving constructivist elements in Olympic education; then to analyse those international programmes in which these elements already exist. In the programmes we identified such constructivist ideas and methods like active involvement of students, student-centred approach, construction of knowledge and critical perspective. Expectedly, the analysis of international programmes and critiques of scholars can give guidelines for planning Olympic education programmes; and our recommendations can help Olympic education become more widespread in Hungary.

Keywords: *Olympic education, constructivist pedagogy, Olympic education programmes*





„Legyek újra a pusztán Veled”

Egy ünnepi beszéd elé

„Hirtelen megteltek a templomaink”, mondja a rendszerváltás idejéről a Nagykörösi Református Tanítóképző újjraalapításának harmincadik évfordulójára rendezett kis konferencián tartott előadásában a szervező igazgató. „S aztán ki is ürültek egy idő után” – teszi hozzá. Az a történet azonban, hogy az egykori egyházi oktatási intézmények visszakerültek egyházi kézbe, nem állt meg, az első hullám fájdalmas tapasztalatai ellenére sem – mert bár a főiskola épp sikertörténetként indult, jó néhány fájdalmas református iskolaindulásról tudunk Pápától Sárospatakig – sőt, ma már olyan oktatási intézmények sokaságának egyházi kézbe kerülésénél tartunk, melyeknek semmilyen egyházi múltja nem volt, semmilyen egyházi kötődése nincs. Hogy közeli példákkal éljünk, frissen került egyházi kézbe a ceglédi Török János Mezőgazdasági és Egészségügyi Technikum és Szakképző Iskola, valamint a kecskeméti Neumann János Egyetem Tanítóképző Kara. Egyik intézmény sem készült erre a változásra. Következésképpen egyikük fenntartóváltása sem magától értetődő, és az egyház társadalmi szerepének erősödése sem szolgálhat magyarázatul. Hiszen az egyház társadalmi szerepének erősödése a hívekben mérhető, a hívek számában, közösségük lelki, szellemi erejében. Amit nem mondhatunk növekvőnek, s amire az egyház által meg gondolatlanul átvállalt közösségi feladatok éppen ellenkezőképpen hathatnak, a vallásfelekezet vállalkozássá alakul, kénytelen alakulni.

Szabó János alapító igazgató ünnepi beszéde éppen ezt az aggodalmat szólaltatja meg, hogy az a hit és elkötelezettség, ami a szerencsés körülményeknek is köszönhetően a főiskola sikeres indulását eredményezte, nem biztosíték a jelenre, és számvetés nélkül, a harminc évvel ezelőtti történet sokoldalú végiggondolása nélkül egyszeri csoda marad, nem lehet a jövő támasza sem.

Takács Géza

TISZTELT ÜNNEPLŐK!

I.

Tíz évvel ezelőtt, amikor az alapítás huszadik évfordulóját ünnepeltük, és másokkal együtt elmondtam én is a visszaemlékezésemet, utána Méhes Balázs dékán helyettes úr megszólított: „János, beszéljünk majd egyszer hosszabban ezekről a dolgokról, mert szeretném jobban megérteni, hogy miért, vagy mitől volt olyan sikeres a főis-

kola indulása”. Bár azóta már többször is beszélgettünk Balázssal, erre a hosszabb beszélgetésre mindmáig nem került sor. Ezért engedjék meg, hogy néhány pontba összefoglalva – nyilván nem a teljesség igényével – most megpróbáljak válaszolni erre a tíz évvel ezelőtt fölített kérdésre, vagyis hogy elmondjam, amit tudok, vagy legalábbis tudni vélek arról, hogy mi is történt itt harminc évvel ezelőtt. Mik voltak azok a **kulcsmomentumok**, amik miatt valóban sikeres lehetett az indulás.

De hát valóban sikeres volt? Létezhet persze sokféle értékelési szempont, aminek a mentén az alapítás és indulás sikerességéről vagy sikertelenségéről jóval árnyaltabb kép volna rajzolható, én most hadd emeljek ki mégis ezek közül egyetlen egyet, talán a legfontosabbat: **egyházi szempontból föltétlenül sikeres volt!** Ahogy mondani szokás a magyarokkal kapcsolatban, hogy nincsen olyan távoli, rejtett zuga a világnak, ahol legalább egy-két honfitársunk elő ne fordulna, ha körülnézünk az egyházban, ugyanezt látjuk: mindenütt ott vannak a volt diákjaink és tanáraink. (Biztosan sokan látták a kezemben ezt a másfél hónappal ezelőtti Reformátusok Lapját. A címlapról Hargita Péter, 16 évig volt szobatársam mosolyog ránk, s ha belelapozunk, még további két nagykőrösi kötődésű személy fényképével találkozunk.) Ott vagyunk, ott vannak az egyházban mindazok, akik itt valaha is megfordultak.

II.

**Mik voltak ennek a sikerességnek a kulcs-
elemei,** amikből talán tanulni is lehet ma is, így 30 év múltán? (Természetesen az Isten áldásán, gondviselő akaratán, és az elvégzett minőségi szakmai munkán túl, ami evidencia.) Ezeken kívül, ami megfogható a számunkra, öt pontot emelnék ki. Ebből három az induláskori közegre vonatkozik, kettő pedig közelebről magára az iskolára.

1) 30 évvel ezelőtt nem csak rendszerváltás volt Magyarországon, hanem, ha nem is túl erős, de egy egyházi, hitbéli ébredés is. Vagy legalábbis egy hirtelen jövő, majd sajnos fokozatosan lecsengő érdeklődés az egyházak iránt. Akik elég idősek vagyunk, emlékezhetünk, hogy hirtelen megteltek a templomaink. (S aztán ki is ürültek egy idő után.)

Amire nem szoktunk gondolni, az az, hogy az egyházi képző intézmények iránt is nagyon megnőtt a kereslet. Így a frissen induló nagykőrösi főiskola iránt is. Az első években nem volt gond, hogy van-e elég jelentkező. Bőségesen lehetett, sőt kellett a legjobb diákokból válogatni.

2) De nem csak diákjelentkezők voltak bőségesen, hanem tanárok is. Az egyháznak akkor volt, illetve lett elég szellemi-lelki kapacitása, volt, illetve lett elég széles értelmiségi, pedagógusi holdudvara, amiből, ha nem is egy csapásra, de föl lehetett építeni egy elkötelezett és minőségi tanári, oktatói kart.

Emlékszem, legelső konfliktusaim is éppen ebből adódtak a helyi egyházi vezetéssel. Két koncepció állt egymással szemben. Helyi erőkből feltölteni a tanári kart, és így minél gyorsabban önállósítani az intézményt – vagy építkezzünk egy kicsit lassabban, de a lehető legjobb erőket nyerjük meg. Még annak az árán is, ha ők ingáznak, vagy esetleg lakhatást kell biztosítanunk egyeseknek.

Végül is, visszatekintve, úgy gondolom most már, hogy jó kompromisszum született. Hiszen a nagykőrösi reformátusság, és így némileg a város is a magának érezhette a kibontakozó intézményt, és komoly nagy nevek is, (vagy leendő nagy nevek, akik később lettek professzorok itt-ott) fiatalon itt tanítottak.

3) A harmadik, még mindig a korabeli közegre vonatkozó megjegyzésem az, hogy az egyháznak a 90-es évek elején/közepén szüksége volt, pontosabban szüksége lett a diákjainkra, mire az első évfolyamok végeztek. Ezt az induláskor még csak hinni és remélni lehetett.

Benda Kálmán (biztosan sokan emlékszünk rá tisztelettel), aki akkor a Ráday Gyűjtemény igazgatója volt, később pedig

a Károli Gáspár Református Egyetem első rektora lett, szóval ez a bölcs és sokat tapasztalt tudós ember 1990 késő őszén, november táján erős kételyét fejezte ki előttem, hogy „a jó gimnáziumok, persze azok kellene, hiszen ott nevelődik majd a református értelmiség, na de mi szükség van református tanítóképzőre?”. Aztán persze gomba módra elkezdtek szaporodni a református iskolák, és szinte elkaptokták a friss végzőseinket. Valamikor 1994 tavaszán, (vagyis egy-két hónappal a legelső évfolyam diplomázása előtt) éppen itt, ebben a teremben valami ünnepséget tartottunk, amikor az ajtóban, minden előzmény nélkül megjelent Illés Dávid. Ő ma az egyik budapesti esperes, de akkor még egyszerű falusi pap volt, és azt mondja:

- János kik a legjobb tanítványaitok?
Mert a jövő héten viszem őket a szülői értekezletre.
- Miféle szülői értekezletre? Nincs is református iskolátok.
- De őszől már lesz! És egyszerre legalább három évfolyamot tervezek indítani.

Aztán elvitte őket, és azóta is megvannak.

4) Közelebbről az iskolával kapcsolatban, mint a későbbi sikeresség kulcselemeit, két dolgot emelek ki, amik persze egymással is összefüggnek. (És külön kérem a polgármester-helyettes urat és mindenkit, hogy ne botránkozzon meg, ne botránkozzanak meg azon, amit mondok, mert ki fog a dolog kerekedni!) Szóval a régi Nagykőrösi Református Tanítóképzőt a többi egyházi iskolával együtt, ahogy hallottuk már, 1948-ban államosították, s azután 1957-ig még mint állami intézmény működött, majd végleg(?) bezárták. Micsoda sérelem! Micsoda veszteség, és micsoda bánat! Előbb az egyháznak, majd a városnak!

És – kérem, most ne botránkozzanak meg – micsoda szerencse az 1990-ben újraindított Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Főiskola számára, hogy így történt! Sikeres indulása egyik kulcseleme lett ez a körülmény. Megmaradt ugyanis a sérelem, a veszteség és a bánat által gerjesztett energia – sőt, ezt a „kétágú” energiát, az egyházit és a városit sikerült is valamelyest egyesíteni –, de: tiszta lappal lehetett indulni.

A korabeli szóhasználatban kétféle református iskola létezett. Az úgynevezett „táblacserés” és a „nem táblacserés” iskolák. A mi iskolánk azon szerencsés kevesek egyike volt, lehetett, amelyik, bár komoly hagyományokkal bírt (1839), de nem táblacserésként építközhetett. Ha valahol, akkor itt érhető tetten igazán az ószövetségi József-történet klasszikus mondatának az igazsága: „Ti ugyan rosszat forraltatok ellenem, de az Isten jóra fordította...”

5) S végül a nem táblacserés jelleg, az, hogy alulról lehetett fölépíteni olyannak, amilyenek akkor a legjobbnak hittük, ez tette lehetővé, s a Szabó János-i kezdetek után Nagy István főigazgatói/dékáni székbe kerülése pedig mintegy „bebetonozta”, „evidenciává tette” azt, hogy az intézmény hosszú időre karakteresen református hitvallói jelleget kapott. Ez is kulcsdolog!

Azon persze lehet utólag vitatkozni, sőt talán kell is, hogy az 1990-es és 2000-es években mit jelentett, vagy jelenthetett volna még a „karakteresen református hitvalló jelleg”. De az bizonyos, hogy ez megkülönböztette Nagykőröst minden más hasonló intézménytől – a debreceni Kölcsey Tanítóképzőtől például – s így egyediségének és ezzel sikerességének az egyik záloga lett.

Az eddig elmondottak – jobb híján nevezük így – a tanítóképző főiskola **külső**

történetéhez tartoznak. Az egyháztörténet tanáraként, volt levéltárosként sokáig fontolgattam, hogy az a történeti, egyháztörténeti jelentőségű folyamat, aminek a hőskorban magam is részese lehettem, nevezetesen az 1990 utáni református iskolák és egyéb református intézmények tömeges alapításának a kora – bizony – megérdemelné, hogy dokumentumai akár önálló levéltárba gyűjtsenek, akár már meglévő egyházi gyűjtemények önálló részlegei foglalkozzanak vele. Hogy ez a bizonyos külső történet egyszer majd minél hitelesebben rekonstruálható legyen!

III.

A külső történet mellett azonban van ennek a korszaknak egy másik fontos metszete vagy nézete is. Jobb híján ezt most **belső történet**nek nevezném. Hogy mire gondolok, egy verssel próbálom megvilágítani, ami a 1990-es évek első felében íródott egy hitben élő, egyházközelben szerző tollából, aki részese volt az akkori református iskolaalapítási hullámnak, ám ennek során némileg meghasonlott, és a hite megtartásáért, illetve annak újrafarmálásáért kénytelen küzdeni. (Kérem, ne anynyira az esztétika mércéjével mérjék ezt a verset, hanem mint hitelesnek tartható dokumentumot tekintsék!)

Templomépítő éneke

Készen, ím, a kőből való templom,
templommá lett a fűрге gondolat,
s míg patakzott arcom verítéke,
nem ment le a torkomon falat.

S Te kerülöd most e büszke tornyot?
Hiába eseng az ezüst harang,
akár ha kriptába, mindörökre,
süketen hull vissza rám a hang?

Ó, Uram! Vigy ki engem innen, s tedd,
hogy legyek újra a pusztán Veled,
s kóstolhassam szélfűtt sátorodban
újra édes manna kenyered!

Szóval, hogy hogyan élték meg Nagykőrösön – és most már lépünk túl kicsit Nagykőrösön – voltaképpen az egész országban a születő és újjászülető református iskolák és más intézmények körül szorgoskodók, az ott dolgozók ezt a reformátussá válást?

Gondolják meg!

1990-ben, akkor már csaknem fél évszázad után, először került az egyházunk abba a helyzetbe, hogy emberek – jórészt diplomás emberek – széles és egyre szélesebb tömegének lett a munkáltatója.

Hogy vizsgázott ebben az új szerepben az egyház? És hogy élték, éltek meg ezt a munkavállalók? Az erről való tudás a **református önismeret** elengedhetetlen része!

Hogy hogyan néz ki ma az egyházunk, és hogy hogyan fog kinézni tíz meg húsz év múlva, az nagyban múlik azon, hogy milyen volt, és ma milyen ez a találkozás egyház és munkavállalók között. Hogy milyen volt, és milyen most ez a bizonyos belső történet.

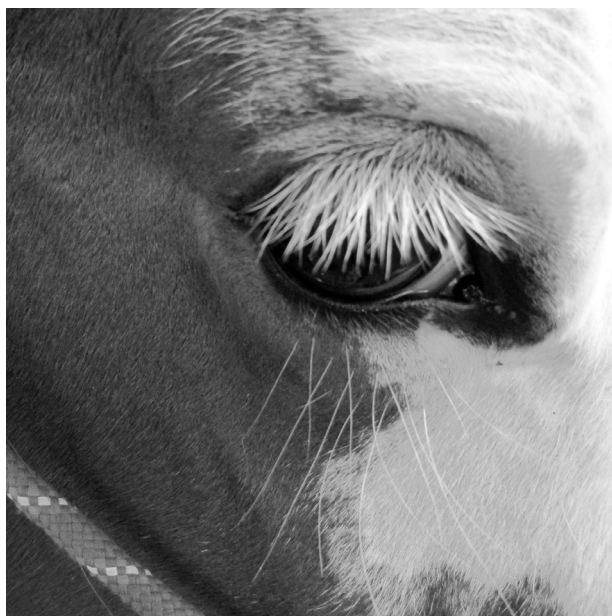
Nyilván vannak erről is fölmutatható dokumentumok, mint például a fent idézett vers is, de a belső történet, természeténél fogva, ha egyáltalán, inkább csak az oral history módszerével érhető tetten. A harminc évvel ezelőtti szereplők, ha még élnek, akkor is a legjobb esetben a nyugdíj felé tartó emberek. Szóval, ha meg akarja őket valaki hallgatni, akkor **sietni kellene!**

S végezetül: ha nem lett és nem lesz külön levéltár, és ha senki sem kíváncsi a harminc évvel ezelőtti szereplők emlékeire, legalább egy komoly kutatócsoportot, egy konferenciát vagy konferencia-sorozatot kellene – szerintem, kívülálló szerint

– indítani „**az egyház és intézményei**”
ágas-bogas, szerteágazó témakörében,
nehogy az intézmények egyre növekvő tö-
mege előbb-utóbb magát az egyházat tegye
láthatatlanná!

Historia est magistra vitae.
A történelem az élet tanítómestere.
Szóval tanuljunk a harminc évvel
ezelőtti dolgokból!

Szabó János, szervező igazgató



SZERKESZTŐI JEGYZET

Összeesküvéselméletek, harctéri retorika, al-pári hangvételek, szélsőségesen eltérő valóságértelmezések és gyűlölködő szembenállások szövik át mindennapjainkat. Egyre nehezebb a tisztánlátás a valós tények és tudományos magyarázatok, illetve a tendenciózus álhírek és áltudományos értelmezések dzsungelében. Nem kivétel ez alól a nevelés-oktatás világa sem, amely közel két évszázadon keresztül egyik legfontosabb hajtóereje volt az ipari társadalmak létrejöttének és a földrészeket átalakító modernizáció térhódításának. A tömegoktatás válsága globális probléma, amelyet persze tovább mélyíthetnek a lokális szereplők, akik szakmai alkalmatlanságukat, tehetetlenségüket a hatalom iránti szervilizmussal és a valóságot meghajlító sikerpropagandával kompenzálják. Ennek igazolására az elmúlt hónapokból több képtelennek nevezhető hazai hivatalos oktatáspolitikai megnyilatkozást idézhetnénk. Melyek csak azért nem háborították föl tömegesen a végeken robotolókat, mert lekötötte és leterhelte őket a mindennapi feladatok ellátása, a szociokulturális és társadalmi egyenlőtlenségből fakadó kihívások kezelése (hála és elismerés nekik), s mindemelllett a terjedő apátia és köröttünk lévő világ abszurditásainak elfogadása.

Ha világ abszurditásról van szó, akkor nekem elsőre a szocialista néphadseregben szerzett tapasztalatok jutnak eszembe. Talán azért, mert abban kalocsai laktanyában töltöttem le a felsőfokú tanulmányaim előtti 11 hónapot, ahol az a hír járta, hogy az előző évben az eskütételre megjelent honvédelmi miniszter tiszteletére nemcsak festékszóróval zöldre fújták a sárguló füvet, de a lehullott leveleket is visszavarrták a fákra. Lehet, hogy ezt a mendemondát csak a jól ismert katonai nagyotmondás tradíciói alkották meg, de az biztos, hogy én személyesen is át-

éltem jónéhány abszurd helyzetet. Amikor F. szakaszvezető a politikai oktatás keretében nem tudta megmutatni a térképen az Európát és Ázsiát elválasztó határvonalat, és kényelmetlen helyzetéből kimenekülve, nagy magabiztossággal és sugárzó tekintettel azt harsogta, hogy „ez lényegtelen, mert jelenleg ugyan csak a világ egyhatod részét teszi ki a szocialista világrendszer, de eljön majd az a boldog idő, amikor már egy tized, sőt egy huszad részén is szocializmus lesz”. Mi akkor csak a matematikai tájékozatlanságán kuncogtunk, nem látva még az 1990-es fordulatot, amely végül is beteljesítette a szakaszvezető öntudatlan jóslatát, bár egészen másféle előjellel, mint ahogy ő állította.

A laktanyai élet abszurd viszonyainak egy jellegzetes története az is, amikor a parancsnokság megtiltotta, hogy a rádió este a leszerelésig hátralevő napok számának bemondásával zárja műsorát. Különösképpen a szám elhangzása utáni ováció zavarta komfortérzetüket. Egy ideig valóban elmaradtak a számok és az azt követő tömeges éljenzések, majd egyszer csak a rádió záróműsorában felhangzott az esti mese, amelyet az ott katonáskodó színművészetisek olvastak fel. Az elsőt talán éppen Máté Gábor remek interpretációjában hallgattuk. A mesében 173 kismalac túrta a földet, később 88 vasorrú bába rabolta el a lányokat vagy 63 botütést mértek a basáskodó Döbrögire. Vagyis minden este – igaz, mesébe illesztve – de elhangzott a leszerelésig hátralevő napok száma, amely a tiltás nyomán még hangosabb örömjongást váltott ki, mint előtte.

Természetesen a katonai viszonyok teremtette abszurd világ másféle tanulsággal is szolgált számunkra. Az előfelvételisek (akiket ott Pityuknak, vagy táposoknak neveztek) egy kiesebb csoportjaként egymás között megfogadtuk, hogy rejtett

tiltakozásként nem használjuk a katonai élet sajátos kifejezéseit. Nem nevezzük a széket stokinak, egyenesbe állítjuk és nem pedig „belőjük” az ágyakat, nem vágunk centit és nem üvöltve, nyomdafestéket nem tűrő szavak kíséretében rendeljük el az ébresztőt vagy a takarodót. Azt is megfogadtuk, hogy a később bevonulókat – általános katonai nyelven kopaszokat – nem fogjuk így nevezni és lehetőleg nem hozzuk őket megalázó helyzetekbe. Szembe akartunk menni a kikezdetetlennek tartott szokásokkal, hogy véget lehessen vetni a kiszolgáltatottak szívátatására épülő végtelenített történetnek. Természetesen nem voltunk olyan naivak, hogy elhittük volna: egy maroknyi csoport viselkedésével megtörheti a több évtizedes tradíciókat – de mégis jó volt azzal a tudattal leszerelni, hogy megpróbáltunk az abszurd laktanyai körülmények között is a normalitás elvárásrendszerének megfelelni.

A normalitásnak való megfelelés földézte bennem a *Hangrobbanás* című Császár István-hangjátékot, amelyet közel 50 éve olvastam, és az amatőr rendezői tanfolyamon aztán ebből készítettem vizsgarendezésemet. Az írás 1973-ban jelent meg az akkor induló fiatal író *Feljegyzések az utolsó padból* című kötetében. Ami azért érdekes, mert témája tulajdonképpen a mai szóhasználatunk szerint az ún. Nagy Testvér uralta világban való lehetséges magatartásformákról szól. A történet azt mutatja be, hogy egy fiatal házaspár milyen viselkedési stratégiákkal válaszol arra a kihívásra, hogy a mindenható Főnök lehallgatja őket otthon. Először azt találják ki, hogy szabadidejükben elmenekülnek otthonról a parkba, és az intimebb helyzetekben fedőszavakat vagy halandzsanyelvet használnak, sőt az is megfogalmazódik bennük, hogy „tanuljunk

meg mutogatással beszélni, mint a némák”. Kétségbeesésükben egy lakatlan szigetre úsznak be, hogy végre külső kontroll nélkül tudjanak őszintén beszélgetni.

Rövidesen kiderül azonban, hogy ott is lehallgatták őket; a poloskát a férfi fogtomése rejti. A pár elkeseredésében ráeszmél, hogy az őszinte beszélgetés és a privát szféra megszüntetése nemcsak kettejük kapcsolatát teszi tönkre, de a gondolkodásuk tompulását is eredményezi. Nem tudnak és nem akarnak tovább rejtőzködően viselkedni, mert, miként a férfi főszereplő megfogalmazza: „nem lehetek külön én, aki létezem, és külön valaki, aki tudja.” Így hát úgy dönt, véget vet az alakoskodásnak, és innentől ugyanúgy beszél a Főnökkel az irodában, mint otthon. Gátlás nélkül Malacpofának, Öreg Sertésfejnek nevezi, aki döbbenetében izolálni akarja a férfit: „Maga veszélyes a társadalomra.” Aki erre azt válaszolja: „Nem lehet, Alattomos Ártány barátom. Nincs rá törvény. Hát nem érted? Ezentúl már így kell élnünk”. Erre a Főnök kétségbeesetten kérleli: „Legalább annyit ígérjen meg, hogy nem szól a többieknek.” A férfi pedig azzal zárja le a beszélgetést: „Minek szólnék? Számukra sincs más megoldás.”

Íme az abszurd viszonyokban való túlélés két különböző magatartásformája. Míg katonai körülményeket csak rejtőzködéssel és a különböző felek közösen alkalmazott önbecsapásával lehet túlélni, a *Hangrobbanás* annak a naiv, fiatalkori reménykedésnek állít emléket, hogy hosszú távon az őszinte beszédnek, önmagunk vállalásának és a közös kiállásnak még a legabszurdabb viszonyok között is van létjogosultsága.

Kaposi József

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>

„Human existence cannot be Silent, nor can it be nourished by false words, but only by true words, with which men and women transform the world. To exist, humanly, is to name the world, to change it. Once named, the world in its turn reappears to the nam-ers as a problem and requires of them a new naming. Human beings are not built in silence,³ but in word, in work, in action-reflection. But while to say the true word – which is work, which is praxis – is to transform the world, saying that word is not the privilege of some few persons, but the right of everyone. Consequently, no one can say a true word alone – nor can she say it for another, in a prescriptive act which robs others of their words.

Dialogue is the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world. Hence, dialogue cannot occur between those who want to name the world and those who do not wish this naming—between those who deny others the right to speak their word and those whose right to speak has been denied them. Those who have been denied their primordial right to speak their word must first reclaim this right and prevent the continuation of this dehumanizing aggression.”

„Az emberi létezés nem lehet szótlán, de nem táplálkozhat hamis szavakból sem, csakis igazakból, amelyekkel az emberek a világot alakítják. Emberként létezni annyi, mint megnevezni a világot, hogy megváltoztassuk. Miután megnevezték, a világ újra problémaként jelenik meg a névadók előtt, és ez újabb névadást igényel tőlük. Az emberi lények nem csendben, hanem szavak, munka és cselekvés-reflexió által alakulnak önmagukká.

De addig, amíg az igaz szó mondása – ami a munka, a gyakorlat – a világ átalakítását jelenti, ennek a szónak a kimondása nem néhány személy kiváltsága, hanem mindenki joga. Következésképp senki sem mondhat igaz szót egyedül – vagy nem mondhatja azt másokért előíró módon, elrabolva másoktól a szavaikat.

A párbeszéd az emberek találkozása, amelyet a világ közvetít és amelynek célja a világ megnevezése. Ezért nem alakulhat ki párbeszéd azok között, akik meg akarják nevezni a világot, és akik nem óhajtják, hogy ez megtörténjék – azok között tehát, akik megtagadják másoktól a szavuk kimondásának jogát és akiktől megtagadták a beszéd jogát. Azoknak, akiktől megtagadták a szavuk kimondásának elsődleges jogát, először vissza kell szerezniük ezt a jogot és meg kell akadályozniuk ennek az embertelenítő agresszióknak a folytatását.”

Paulo Freire: *Pedagogy of the Opressed.*

Continuum, New York – London, 2005. o.

A fordítás a szerkesztőség munkája.

