



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2016. 4. évfolyam, 2. szám

Korunk gyermekei és a társadalom



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Hunyady Györgyné

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2016/2. szám szerzői

Demeter Katalin

Hunyady Györgyné

Kósa Éva

M. Nádasi Mária

M. Pintér Tibor

Mikonya György

Nász Barbara

Trencsényi László

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Korunk gyermekei és a társadalom

Kedves olvasó!

A 2016. évi második számunk tematikus rovata folytatja az egy évvel korábban megkezdett témát korunk gyermekeiről, illetve a gyermeket formáló alapvető (iskolán kívüli) társadalmi hatásokról (család, média, vallás, közösségek, szubkultúrák). A tematikus rovat írásai felfoghatók egy oktatási kurzushoz készült jegyzet elemeiként, amennyiben a kurzuson elhangzott előadások írásos változatai, egyénileg más-más formába öltve.

Emellett szintén egy korábbi számban megjelent tanulmány második részét közöljük a Tanulmányok rovatban, amely a deviáns-veszélyeztetett fiatalok iskolához való kötődéséről szól. Az empirikus tanulmány témájában és szellemiségében is jól illeszkedik a tematikus rovathoz – a gyerekek iskolához való viszonyulásáról, és annak meghatározó eleméről, a családról szól. A Tanulmányok rovat másik írása a fiatalság infokommunikációs kötődéséről és a számítógéppel segített oktatásról szól.

A családok a társadalomba és annak különböző intézményeibe illeszkedve, azokkal együttműködve, vagy belőlük kirekesztve-kirekesztődve látják el jobban vagy rosszabbul szocializációs funkciójukat. Folyóiratszámunk ennek a kapcsolatnak és hatásrendszernek az elemeivel foglalkozik.

A tematikus rovatot Hunyady Györgyné szerkesztette.

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2016. április 1.

F. Lassú Zsuzsa

Magas rizikófaktorú deviáns-veszélyeztetett fiatalok iskolai kötődései

Nász Barbara

Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató

A kötődés alapvetően az anya és a gyermek kapcsolatának ismérveit feltáró viselkedéses rendszer, melyet Jonh Bowlby definiált a hatvanas évek végén. Azóta a kötődés már nem csak ebben a klasszikus viszonyrendszerben értelmezhető: számos alterülete bontakozott ki, melyek közül az egyik, napjainkban igen nagy jelentőséggel bír, az iskolai kötődés. Az alábbi tanulmányban egy magas rizikófaktorú deviáns-veszélyeztetett fiatalok kötődésvizsgálatával foglalkozó pilotkutatás második része kerül bemutatásra. A vizsgálat során deviáns-veszélyeztetett és nem veszélyeztetett fiatalok iskolához fűződő kötődéserőssége került feltárára, kérdőíves módszerrel. A kutatás fókuszában voltaképpen az állt, hogy megjelenhet-e az iskola másodlagos, illetve pót-kötődési tárgyként a fiatalok esetében, hatványozva ezzel védőfaktor-funkcióját.

A tanulmány első felében a normától való eltérés ismérvei és annak következményei, a többszörös kötődés Bowlby-féle elképzelése, illetve az iskolai kötődés különböző aspektusai kerülnek bemutatásra. A második részben pedig az empirikus vizsgálat eredményei olvashatóak, külön hangsúlyt fektetve az iskolai kötődés intenzitásának különbségeire, a tanárokhoz fűződő viszony analízisére, illetve, a korábbi vizsgálati eredmények összefűzésével, az iskolai és az anyai kötődés koherenciájára.

Kulcsszavak: *iskolai kötődés, kötődéserősség, deviáns-veszélyeztetett fiatalok, másodlagos kötődési tárgy, pót-kötődési tárgy*

Az iskolai kötődés kérdésköre a nemzetközi szakirodalom palettáján már régóta jelen van, s a hazai kutatások is egyre szélesebb körben foglalkoznak a témával. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy az iskolához fűződő pozitív viszony nagy szerepet játszik a deviáns, illetve egészségkárosító magatartás megelőzésében is (Szabó és Virányi, 2011). A vizsgálat során pontosan ez a kérdés állt a középpontban: míg egy korábbi számban a magas rizikófaktorú deviáns-veszélyeztetett és nem veszélyeztetett fiatalok anyai kötődéserősség-vizsgálatának eredményei kerültek bemutatásra, addig a pilotkutatás második része az iskolához fűződő kötődés erősségét, illetve az anyai és az iskolai kötődés korrelációit helyezi fókuszba, ugyanazon célcsoport esetében.

Normától való eltérés

A deviancia olyan viselkedésformát jelöl, amely eltér a társadalom által elfogadottnak vélt normáktól, azonban mindig csak a megfelelő szociokulturális kontextusban értelmezhető, hiszen az abszolút norma, melyet minden társadalom elfogadottnak tekintene, nem létezik (Pikó, 2002). Ebből a tézisből fakadóan a deviáns viselkedés megnyilvánulási formái különbözőek lehetnek. Harcsa és Andorka (1990) a leggyakoribbakat igyekezett felsorolni tanulmányukban, melyek az alábbiak: alkoholizmus, bűnözés, öngyilkosság és a mentális betegségek.

A normától való eltérő magatartás kialakulásában számos tényező játszik közre: a biológiai, genetikai összetevők mellett a pszichikai faktor is kiemelkedő jelentőséggel bír. Mindemellett a család szerepe is különösen fontos a deviáns viselkedés kialakulását illetően, hiszen elsődleges szocializációs térként tartjuk számon ezt a közösséget,

s az általa közvetített értékek, normák átörökítődnek a fiatalabb generációk tagjaira. A család optimális esetben egy érzelmi közösség, s ilyen formában védőhálóként van jelen az ember életében.

Amennyiben a család valamilyen oknál fogva nem tölti be funkcióját, vagyis nem nyújt a gyermeknek humán értékeket, akkor a gyermek nem fogja fontosnak érezni a családi köteleket sem, s máshol fog kötődési pontokat keresni. Ilyen családon kívüli kötődési pontok lehetnek, elsősorban a hasonló társadalmi helyzetű kortárs csoportok is (*Kisida*, 1999 idézi *Nász*, 2015). Ezekben az esetekben a család tradicionális funkcióvesztése mellett a védőfaktor szerepe is megszűnik, s a mintakövetés következtében fennálló reprodukciós lehetőségek miatt inkább rizikófaktoroként jelenhet meg a gyermek életében.

Lehetséges kötődési tárgyként tekinthetünk az iskolára, s itt nemcsak az intézményhez, tárgyakhoz és a kortársakhoz, hanem a pedagógusokhoz fűződő viszony is kiemelt jelentőségű lehet. A családi kötődés hiányát ellensúlyozva, védőfaktoroként jelenhet meg a tanárokhoz való kötődés (*Nász*, 2015).

Bowlby és a többszörös kötődés

Bowlby nagy hangsúlyt fektet a többszörös kötődés elméletére, melynek legmarkánsabb jellemzőit az alábbiakban foglalom össze.

Bowlby azt feltételezte, hogy a gyermek életében nemcsak egyetlen kötődési figura létezhet. Több empirikus vizsgálat is azt bizonyítja, hogy nemcsak az elsődleges gondozó, tehát leggyakoribb esetben az anya, hanem az apa, a nagyszülők, vagy az idősebb testvérek is lehetnek kötődési személyek (*Inántszy-Papp*, 2008).

A lehetséges kötődési személyek száma tehát nem maximalizálható egy főben, azonban mindenképp le kell szögezni, hogy nem lehet végtelen számú sem (*Cassidy*, 1999).

A kötődési személyeknek szigorú hierarchiájuk van. Itt vezeti be Bowlby a monotrópia kifejezést, amely az elsődleges kötődési figura preferenciáját jelenti. Bowlby azzal magyarázza ezt a jelenséget, hogy ha a gyerekek nem a hierarchia élén álló, elsődleges kötődési személyhez fordulnának igényeik kielégítése céljából, feltehetően sokkal gyakrabban ütköznenek elutasításba (*Bowlby*, 2009).

A kötődési hierarchia kialakulásában kiemelt szerepe lehet az alábbi tényezőknek: mennyi időt tölt az adott személlyel a gyermek; a gondoskodás minősége, amelyet az adott személyek nyújtanak; az emocionális befektetések a gyermek irányába; a szociális jelzések használata (*Colin*, 1996 idézi *Inántszy-Papp*, 2009).

Ahogy a fent említett tanulmányok és vizsgálatok bizonyítják, több személy is válhat kötődési személlyé a gyermek életében. Ilyen potenciális kötődési személy lehet például a pedagógus is, ahogyan korábban már utaltam erre. Természetesen a gyermek és a pedagógus között létrejövő kötődés nem azonos az anya és gyermek közötti kötődési kapcsolattal, hiszen itt más preferenciák mérvadóak.

A kutatások a kapcsolat szorosságát emelik ki, amely a melegséget és a nyílt kommunikációt jelenti. A kapcsolat szorossága a gyermek részéről azt jelenti, hogy mennyire érzi magát biztonságban a tanára mellett, illetve számíthat-e a védelmére, támogatására. A pedagógus oldaláról pedig az érzékenységet hangsúlyozza, amely a gyermek igényeire történő megfelelő reakciót jelenti (*F. Lassú*, 2011).

Egy iskolai előkészítőben végzett vizsgálat eredményei szerint, amennyiben a pedagógus megfelelően érzékenyen reagált, úgy képes volt a kötődési zavarok átvitelét megakadályozni a pedagógus–gyermek kapcsolatot illetően, ezáltal a gyermek belső munkamodelljének átprogramozására. Fontos szem előtt tartani azonban, hogy

a pedagógus személye csak akkor hathat védőfaktorként a gyermekre, ha nem általánosságban, hanem konkrétan az adott gyermekre irányul az érzékenység, a személyes figyelem (*F. Lassú, 2011*).

Az óvodában és az az iskolában sem feltétlenül csak a pedagógushoz kötődhet a gyermek, hanem a kortársakhoz, az iskolai környezethez, tantárgyakhoz egyaránt. Az iskolához való kötődés egy komplex érzelmi kapcsolat, mely kialakulásának magyarázatára többféle álláspont létezik. A szociális kontrollélmélet a deviancia dimenziójából közelít az iskolai kötődés magyarázatához. Az alábbiakban az elképzelés részleteit mutatom be.

Az iskolai kötődés aspektusai

A tankötelezettség következtében a gyerekek idejük nagy részét az iskolában töltik. Az iskolához való viszony minden gyermek estében egyaránt lehet pozitív vagy negatív. Az egyéni tapasztalatok összessége határozza meg a kapcsolat minőségét.

Az iskolában eltöltött idő alatt ebből a kezdeti attitűdből kialakulhat egy magasabb érzelmi kapcsolat, vagyis az iskolai kötődés, aminek mértéke azzal mutat összefüggést, hogy a gyerekek mennyire elégedettek az iskolával és hogyan reagálnak az őket ért hatásokra (*Hill és Werner, 2006* idézi *Szabó és Virányi, 2011*).

A szociális kontrollélmélet - mely Hirschi nevéhez fűződik – két faktort különböztet meg az iskolai kötődésen belül, mely faktorok a következők: iskolához való kötődés és a személyhez való kötődés, amely tulajdonképpen a személy és az intézmény irányába táplált pozitív érzéseket, pozitív viszonyulást jelenti. Minél pozitívabb érzésekről esik szó, annál inkább kötődni fog az egyén (*Hirschi, 1969*).

A kontrollélméletet a deviancia aspektusából is meg lehet közelíteni. E szerint a deviáns viselkedés akkor jelenik meg, ha az egyén társadalomhoz – családhoz, iskolához, közösségi csoportokhoz – való viszonya instabil, gyenge vagy megszakad (*Hirshi, 1969*).

Így tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy az iskolával való pozitív viszony kialakítása, tehát az iskolához való kötődés, védőfaktorként szolgálhat a deviáns-veszélyeztetett gyerekek számára.

Hirshi elméletét kiegészítve az érzelmek hangsúlyozása is kiemelkedően fontos. Az iskolai kötődés egy olyan érzelmi állapot, amely során a gyermek azonosul az iskolájával és annak részének érzi magát, megtalálja helyét benne, és közösségi kapcsolatokat alakít ki az intézményen belül (*Moody és Bearman, 1998* idézi *Szabó és Virányi, 2011*).

Az iskolai kötődés, ahogy fentebb már említettem, rendkívül fontos lehet a deviáns viselkedés megelőzésében. Ezen kívül természetesen a tanulmányi előmenetelt illetően, illetve a személyiségformáló hatását tekintve is pozitív összefüggés tárható föl (*Szabó és Virányi, 2011*). A kutatást alapvetően ez a kérdés motiválta, vagyis, hogy milyen összefüggésben állhat az iskolához fűződő kapcsolat és a deviáns veszélyeztettség. A kutatás részletei, illetve az eredmények a következőkben kerülnek bemutatásra.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok és hipotézisek

A vizsgálat egy két részből álló pilotkutatás, melynek fókuszában a deviáns-veszélyeztetett és nem veszélyeztetett fiatalok kötődésintenzitásának vizsgálata áll. A kutatás első része, mely a lap 2015-ös első számában olvasható az anyához való kötődés

erősségének elemzését állítja középpontba¹, míg a második rész, melynek eredményei alább olvashatók, az iskolához, pedagógusokhoz való kötődésre és annak ismérveire fókuszál. A vizsgálattal tulajdonképpen arra kerestem a választ, hogy az iskola funkcionálhat-e másodlagos, illetve pót-kötődési tárgyként a veszélyeztetett, illetve a nem veszélyeztetett csoportokat illetően. A kutatást megelőzően az alábbi hipotéziseket állítottam föl:

1. A vizsgálati csoport tagjait szorosabb viszony fűzi az iskolához, tehát az iskolához való kötődésük intenzitásában eltérést mutatnak a kontrollcsoportéhoz képest.
2. A vizsgálati csoport magasabb értéket ér el a tanárokhoz való viszonyt mérő faktornál, mint a kontrollcsoport, tehát szorosabb viszony fűzi őket tanáraikhoz.
3. A deviáns-veszélyeztetettség és az iskolához való kötődés erőssége között pozitív összefüggés van, nemcsak a csoport, hanem az egyén szintjén is. Tehát minél inkább veszélyeztetett az egyén, annál erősebben fog kötődni az iskolához.
4. Az anyához és az iskolához való kötődés pozitív összefüggést mutat.

A kutatási minta bemutatása

A kutatásban összesen 94-en vettek részt. A vizsgálati csoportban az édesanya iskolai végzettségét tekintve 53 tanuló esetében a legmagasabb végzettség, legfeljebb 8 általános. Egy tanuló esetében az anya legmagasabb iskolai végzettsége középfokú szakképzettség.

A kontrollcsoportban résztvevő tanulók közül 16 tanulónál az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége az érettségi, míg 16 tanuló esetében a főiskolai diploma, szintén 16 tanuló esetében pedig egyetemi diploma. Az adott kérdéskörben két hiányzó adat szerepel.

Nem	Kontrollcsoport	Vizsgálati csoport	Összesen
Fiú	15	32	47
Lány	25	22	47
Összesen	40	54	94

1. táblázat: A kutatásban részt vevők száma nemek szerinti bontásban

A kutatás módszere

Az iskolai kötődés vizsgálatához Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) által kidolgozott Iskolai kötődés kérdőívet használtam.

A kérdőív jellegzetességeiből adódóan a kapott eredmények kvantitatívak, vagyis számszerűsíthetők, tehát lehetőséget kínálnak az adatok statisztikai elemzésére.

A kutatást egy-egy adott intézmény felső tagozatos tanulóin végeztem el, a kiválasztás tehát leginkább önkényes mintavételnek tekinthető, ezért a teljes sokaságra nézve a vizsgálati eredmények nem reprezentatívak.

Az iskolai kötődés kérdőív bemutatása

A teszt alapvetően abból a hipotézisből indul ki, hogy az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg. Ennek

¹ Nász Barbara (2015): A deviáns veszélyeztetettség és az anyai kötődés kapcsolata. *Gyermeknevelés*, 3. 2. sz. 15–28.

alapján összesen öt faktort mér, melyek a következők: Az iskolai viszony, pl.: *Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem.* A társakhoz való viszony, pl.: *Sok barátom van az iskolában.* A tanárokhoz való viszony, pl.: *Több olyan tanárom van, akit kedvelek, mint akit nem.* A tantárgyak iránti érdeklődés, pl.: *Kevés érdekes tantárgyat tanulunk.* Végül pedig az iskolai környezethez való viszony, pl.: *Szeretem az iskolám udvarát, van hely játékra és pihenésre is.* A kérdőív négyfokú Likert-skálát használ, a válaszadóknak az „egyáltalán nem jellemző rám” és a „teljesen jellemző rám” választó kategóriák között kell döntenük.

A teszt különböző komponensei között erős együttjárás tapasztalható, ez arra utal, hogy a jelenség nem egydimenziós, hanem több tényező együttesen határozza meg a kötődés irányát és intenzitását. Az iskolához való viszony interkorrelációt mutat valamennyi alfaktoral. A korrelációs erősségek alapján a legerősebb kapcsolat a tantárgyakkal való viszonyal áll fönn, ezt követi a tanárokhoz való viszony, az iskolai környezethez való viszony és a leggyengébb kapcsolat a kortársakhoz való viszony alfaktora (Szabó és Virányi, 2011).

A kutatás menete

A vizsgálat 2014 novemberétől és 2015 januárjáig tartott. A vizsgálati csoport tagjai egy dél-hevesi kistelepülés általános iskolájának felső tagozatos tanulói. A település része Heves megye leghátrányosabb régiójának. A falu lakóinak száma közel 1526 fő. A gyermekkorúak aránya igen magas, a Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 444 a 0-17 évesek száma a faluban a munkanélküliek, illetve az inaktív keresők száma a községben megközelíti az 50 százalékot (KSH, 2011).

Az iskola, ahol a vizsgálat zajlott, egy állami fenntartású intézmény, ahová közel 120 gyermek jár. (A településen az állami iskolán kívül található még egy egyház által működtetett általános iskola is.) A tanulók kivétel nélkül hátrányos helyzetűek, de igen magas a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya is.

A kontrollcsoport tagja ezzel szemben nem faluban élő, hanem városi diákok voltak. A megyeszékhely egyik általános iskolájának, találmra kiválasztott felsős tanulói vettek részt a vizsgálatban.

A vizsgálat eredményei

Különbségek az iskolához való kötődés intenzitása között

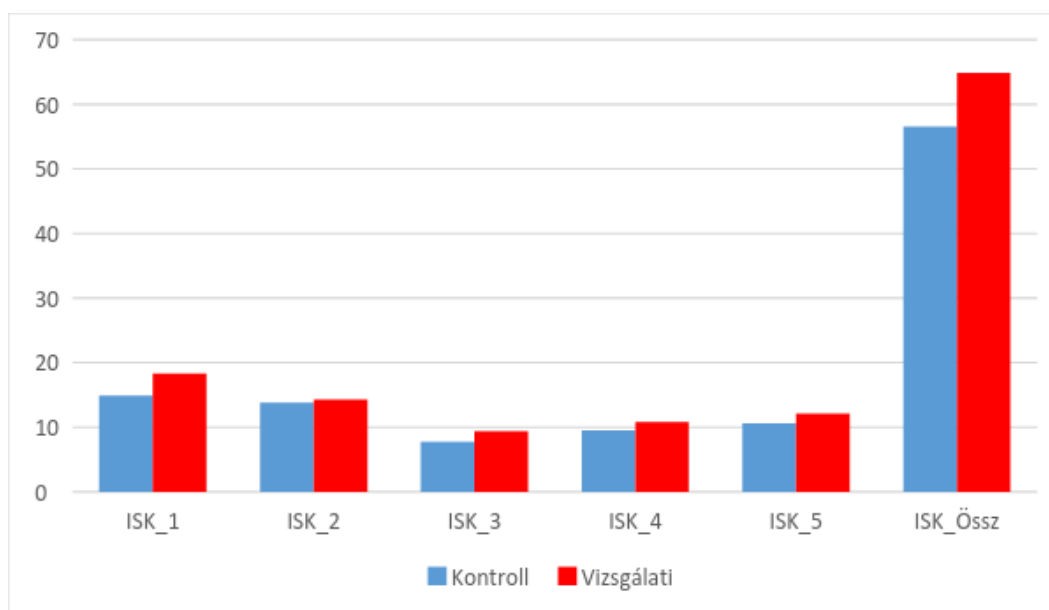
Az alapvető hipotézisem az volt, hogy az iskolai kötődést illetően a két csoport között jelentős eltérés mutatható ki. Azt feltételeztem, hogy a vizsgálati csoport tagjait szorosabb viszony fűzi az iskolához, mint a kontrollcsoport tagjait.

A feltételezésemet az alábbi analógiára fűztem föl: Az iskola kiemelt fontosságú szociális tér, a gyerekek itt találkoznak egymással, itt tapasztalnak meg olyan interakciókat, amelyekre otthon a családi környezetben egyszerűen nincs lehetőség. Természetesen nem csak az iskola ad erre kiváló terepet, hanem különböző iskolán kívüli elfoglaltságok: sportegyesület, zeneiskola, táncsoport és rengeteg egyéb lehetőség. Egy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek, aki egy szintén hátrányos helyzetű régióban él talán kevesebb lehetősége van az iskolán kívül más elfoglaltságot űzni. A legtöbb gyerekeknek, akik a vizsgálati csoport tagjai, az iskola az egyetlen tér, ami különbözik az otthonától. Itt lehetnek kortársak között, itt gyakorolhatják a különböző viselkedésmintákat. Azt gondolom, ezért az ő kötődésük alapvetően szorosabb, mint a kontrollcsoport tagjaié.

A kérdőívre adott válaszok a számok tükrében az alábbiak szerint alakultak:

- Az iskolai kötődés összesített pontszámainál a szórását illetően F-próbával megállapítható, hogy nincs a két csoport között szignifikáns eltérés, ezért az átlagok elemzéséhez megalapozott a kétmintás t-próba használata.
- A vizsgálati csoport esetében a pontszámok átlaga 64,87, ehhez képest a kontrollcsoportnál 56,53. Az átlagok eltéréseinek statisztikai ellenőrzéséhez a t-eloszlás kritikus értéke 95%-os szignifikancia szinten, 85-ös szabadságfok mellett 1,99. A t-próba értéke az összesített pontszámok esetében 4,47. Így a vizsgálati és a kontrollcsoport között szignifikáns különbség figyelhető meg.

Az Iskolai kötődés kérdőívet kiértékelve azt a megállapítást tehetem, hogy a vizsgálati csoport iskolához való kötődése alapján tényleges, szignifikáns különbséget mutat a kontrollcsoportéhoz képest, tehát a hipotézisem, miszerint a vizsgálati csoport tagjait szorosabb viszony fűzi az iskolához elfogadottnak tekinthető.



1. ábra: Iskolai kötődés pontszámainak átlaga csoportonként, faktoronkénti bontásban

A szorosabb kötődés háttérében meghúzódhat – a korábban már említett – az iskola szocializációs funkciója. Másrészt az iskola biztonságot, kiszámíthatóságot jelent. Egy olyan családban, ahol a szülők nem rendelkeznek munkahellyel, nincs ehhez kapcsolódó megszokott napi rutin, nincs rendszeres jövedelem, az alapvető létbizonytalanság mint általános életérzés jelenhet meg. Ezzel szemben az iskolában minden rutinszerűen, rendezetten, kiszámíthatóan folyik. *Bowlby* szerint a kötődés tulajdonképpen nem más, mint a biztonságos bázis elérésére való törekvés. A vizsgálati csoport gyerekei számára az iskola betöltheti ezt a funkciót.

Ha ez a bizalmi kapcsolat létrejön a gyermek és az iskola között, akkor az iskola részéről jövő társas támogatás, a kontrolling és a monitoring jelenléte szorosabbá teheti a két fél közötti kapcsolatot, így válhat az iskola jelentős védőfaktorrá a gyermek életében a deviáns veszélyeztetettség megelőzésében.

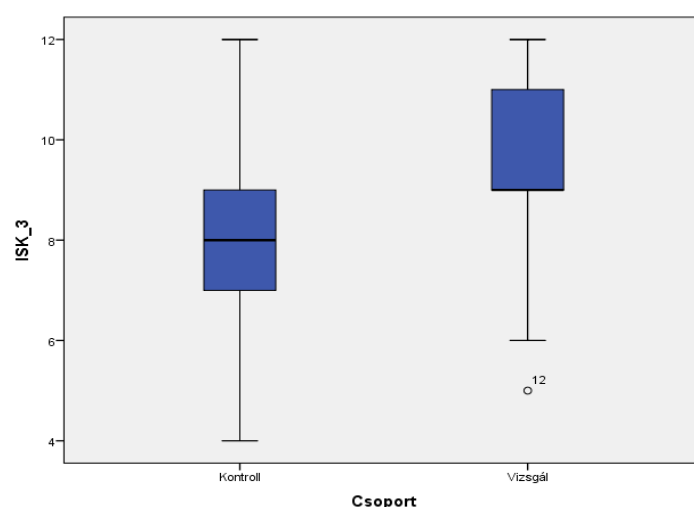
Kötődés a tanárokhoz

Azt feltételeztem, hogy a vizsgálati csoport magasabb értéket fog elérni a tanárokhoz fűződő kapcsolatot vizsgáló faktort illetően, tehát tagjai jobban kötődnek a tanárokhoz, mint a kontrollcsoport tagjai.

A hipotézisemet elsősorban a többszörös kötődés elképzelésre alapoztam. *Bowlby* szerint a gyermek nem csak egy személyhez kötődhet. A lehetséges kötődési személyek között a pedagógusok is előkelő helyen szerepelhetnek, hiszen elég sok időt töltenek a gyerekekkel. Ez a kiindulási alap azonban épp úgy érvényes lenne a kontrollcsoport tagjaira is. Így feltétlenül ki kell egészítenem a gondolatmenetet a biztos bázis elképzeléssel. A vizsgálati csoport tagjainak életkörülményei nem kifejezetten kiszámíthatóak, sőt a napról napra történő változás, bizonytalanság jellemzi. Például egy költözés, ami iskolaváltással is jár, náluk gyakran megtörténhet. Ez a kiszolgáltatottság eredményezheti azt, hogy biztos bázist keresnek maguknak, akár a családon kívül is.

Azt gondolom tehát, hogy nagyobb eséllyel töltheti be a másodlagos kötődési személy funkcióját a pedagógus a vizsgálati csoport tagjainak esetében.

A pedagógusokkal létrejött kapcsolatot vizsgáló faktorra adott válaszok az alábbiakban olvashatóak:



2. ábra: A pedagógusokhoz való viszony faktorra adott pontszámok csoportonként

A szórást illetően nem beszélhetünk jelentős különbségről (a vizsgálati csoportnál 1,78, míg a kontrollcsoportnál 1,86), az átlag viszont jelentős eltérést mutat: a vizsgálati csoportnál 9,36 míg a kontrollcsoportnál 7,73, mely az elvégzett t-próba ismeretében szignifikánsnak tekinthető.

Ezek alapján azt a megállapítást tehetem, hogy a két csoport tanárokhoz való kötődés kérdéscsoportra adott válaszai szignifikáns eltérést mutattak, tehát a hipotézisem beigazolódot.

Azt gondolom, hogy ez a bizonyosság azt jelenti, hogy a pedagógusoknak valóban lehetőségük van arra, hogy a gyerekekben kialakult belső munkamodellt, – ami a kötődési kapcsolatok alapvető meghatározója – megfelelő érzékenységgel, a gyermek felé mutatott nyitottsággal pozitív irányba programozzák.

A deviáns-veszélyeztetettség és az iskolai kötődés összefüggései

A vizsgálat során alapvetően a csoportok közötti eltérésekre és hasonlóságokra fókuszáltam, egységben kezelve a válaszokat. Az egyéni különbségeket nem hangsúlyoztam, hiszen nem voltak relevánsak a kutatás eddig bemutatott perspektívájából. Azonban a deviáns veszélyeztetettség és az iskolai kötődés keresztmetszetét tekintve az egyéni differenciák is hangsúlyosak lehetnek.

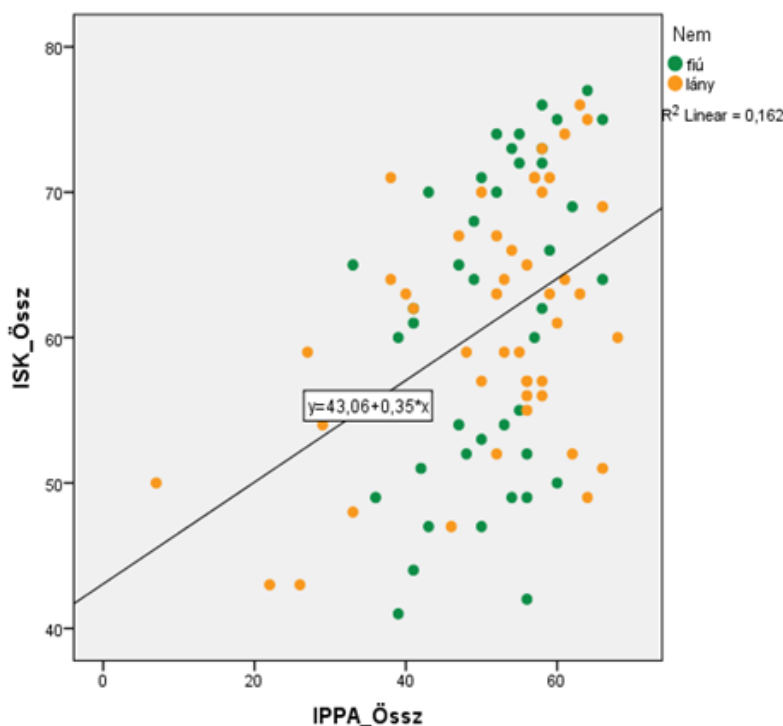
Az egyén és a csoport közötti eltérés hátterében több releváns indok húzódhat meg. Feltételezhető, – többek között - hogy a csoportdinamikai történések közül a csoportnyomás hatása kifejezetten magas, adott esetben. Az okok tényleges feltárásához azonban komplexebb kutatásra lenne szükség. Az azonban leszögezhető, hogy nem a deviáns veszélyeztetettség az oka a magasabb iskolai kötődésnek, hanem valami más. A két csoport ismérveit illetően egészen sok alapvető jellemzőben mutattak egymáshoz képest eltérést. A vizsgálati csoport tagjai egy kis településen élnek, kevesebb gyerek jár az iskolába, kevesebb pedagógus tanítja őket, de a szülők iskolai végzettségét tekintve is jelentős különbség állapítható meg a két csoport között. Elképzelhető, hogy ez a faktor is hozzájárul akár közvetlenül vagy közvetve ehhez az eredményhez. Ahhoz azonban, hogy ez ne csak feltételezés maradjon összetettebb vizsgálódásra lenne szükség.

Alapvetően azt a fontos konzekvenciát szűrhetjük le, hogy míg a veszélyeztetett csoportokról általánosságban elmondható, hogy szoros viszony fűzi őket az iskolához, addig az nem állapítható meg, hogy ilyen csoporton belül a veszélyeztetettség növekedésével az iskolához való kötődés is erősebb lenne. Tehát a hipotézisem nem igazolható.

Az anyai kötődés és az iskolai kötődés koherenciája

A pilotkutatás első részében az anyához való kötődés intenzitása került fókuszba, míg a második részben, ahogyan az fentebb olvasható, az iskolához való kötődés erősségének feltárása deviáns-veszélyeztetett és nem veszélyeztetett fiatalok körében. A két területet – az anyához és az iskolához fűződő viszonyt – egymás tükrében is érdemes megvizsgálni. Az anyai kötődés és az iskolai kötődés összefüggéseit az alábbiakban foglalom össze.

A két teszt kérdéseire adott tanulói válaszok mátrixa összesítve – tehát csoportbeli hovatartozásra való tekintet nélkül – az alábbi ábrán láthatóak.



3. ábra: Az anyai és az iskolai kötődés összefüggései

A korreláció szignifikáns a teljes mintában, melynek erőssége 0,402, a vizsgálati csoportot önmagában vizsgálva azonban még erősebb a kapcsolat: 0,478. Ezek az értékek mindkét esetben lineáris, pozitív összefüggést mutatnak, melyre utal a lineáris regressziós egyenes egyenlete is. Mind a konstans tag, mind a regressziós együttható 0-tól való eltérése igazolható 95%-os megbízhatósági szinten t-próbával.

Tulajdonképpen tehát az állapítható meg a statisztikai adatok alapján, hogy pozitív összefüggés mutatkozik az iskolai kötődés és az anyai kötődés között. Tehát az a válaszadó, aki magas pontszámot adott összességében az anyához való kötődést mérő tesztre, átlagosan magas pontszámot fog adni az iskolai kötődést mérő tesztre is. Az egyik teszt válaszainak ismeretében következtethetünk tehát a másik tesztre adandó válaszokra is.

Az iskolai és az anyai kötődés erősségének pozitív kapcsolatát a belső munkamodell elképzelésre alapoztam. *Bowlby* úgy vélte, hogy a belső munkamodell egy mentális norma, amely tulajdonképpen azt jelenti, hogy a gyermek olyan kötődést fog kialakítani minden számára közeli személlyel, mint amilyet a gondozójával.

A statisztikai adatok alapján az állapítható meg, hogy szoros összefüggés van az anyai és az iskolai kötődés erőssége között. Ez az összefüggés dolgozatomban kardinális kérdésre is választ ad, mégpedig arra, hogy az iskola megjelenhet-e pót-kötődési tárgyként vagy másodlagos kötődési tárgyként a gyerekek életében. A pozitív korreláció arra jelent magyarázatot, hogy pót-kötődési tárgyként nem funkcionál az iskola, hiszen ahhoz negatív összefüggésre lenne szükség az anyai és az iskolai kötődést illetően, azonban a másodlagos kötődési tárgy – illetve a pedagógusok esetében a másodlagos kötődési személy – funkcióját betöltheti és az adott vizsgálatban be is tölti az iskola, ezzel párhuzamosan pedig az iskola védőfaktor szerepe is megjelenik. Tehát az iskola kizárólagossága nem állapítható meg, azonban másodlagossága mindenképp.

A pozitív korrelációra is magyarázatként szolgálhat *Bowlby* elképzelése a belső munkamodellről. A munkamodell az anya-gyermek kontextusban fejlődik ki és alapját képezi a kötődési viselkedés szituációkon keresztül stabilitásának. A belső munkamodellek tehát önmagunkra és legfontosabb kapcsolati partnereinkre vonatkoznak. A fentiek ismeretében tehát hipotézisem igazolható.

Az eredmények megvitatása

A pedagógusok felelőssége a kötődés aspektusából megközelítve is rendkívül nagy. A tanárok, tanítók a gyermekek alapvető kötődési jellegzetességeit transzformálhatják pozitívabb irányba a megfelelő érzékenységgel és odafigyeléssel, tehát képesek lehetnek jelentős mértékben kompenzálni és kiegyensúlyozni azokat a hiányosságokat, amikből a gyermek felépítette a saját belső munkamodelljét.

Az iskola védőfaktor szerepe is kiemelten fontos, amely természetesen legnagyobb mértékben a pedagógusokon és az ő munkájukon, együttműködésükön múlik. Ha az iskola biztos bázisként van jelen a gyerekek életében, úgy a védelmező funkciója is intenzívebben működhet.

Több kutatás is azt bizonyítja, hogy a hagyományos oktatási forma eltérő kulturális adaptációját alkalmazó iskolákban egyfelől növekszik a tanulási teljesítmény, másrészt pedig a gyerekek lelkesebben vesznek részt az iskolai elfoglaltságokon (*Cole*, 2006). Azt gondolom, hogy ha az iskolai körülmények közelítenek az otthon megszokottakhoz, akkor a gyerekek nagyobb eséllyel fogják biztonságban érezni magukat az iskolában, illetve a pedagógusokhoz fűződő kapcsolatuk is szorosabbá válhat. Így hatványozódhat az iskola védőfaktor szerepe és, a pedagógus mint másodlagos kötődési személy szerepe a gyerekek életében.

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf és Harcsa István (1990): *Deviáns viselkedés*. In: Andorka, Kolosi és Vulkovich (szerk.) *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest, 217–227.
- Cassidy, J. és Shaver, P. R. (1999, szerk.): *Handbook of Attachment*. Guilford Press, New York.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődésléktan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- F. Lassú Zsuzsa (2011): *Kötődés és változatai a szülő mentális sérülékenységének kontextusában*. In: F. Lassú Zsuzsa (szerk.) *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 51–75.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press. Berkeley.
- Ináncsy-Pap Judit (2009): *Kötődés és kortárskapcsolatok az óvodáskorban*. Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University Nitra; Kocka Kör, Debrecen.
- Nász Barbara (2015): *A deviáns veszélyeztetettség és az anyai kötődés kapcsolata* *Gyermeknevelés*, **3** 2. sz. 15–28.
- Szabó Éva és Virányi Barbara (2011): *Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata*. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 111–125.
- Pikó Bettina (2011): *A deviáns magatartás értelmezési keretei a biopszichoszociális elmélet tükrében*. In: Pikó Bettina (szerk.) *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATE Press, Szeged, 9–16.

Infokommunikáció használata a tanulásban

Elméleti megközelítés az oktatásinformatikai készségek fejlesztéséhez

M. Pintér Tibor

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

A tanulmány felvázolja a számítógéppel segített tanítás gyermeknevelésben (különös tekintettel az idegennyelv-oktatásban) betöltött szerepét. A digitális írástudás és digitális kompetenciák bemutatásából kiindulva a mai magyarországi oktatási helyzet felvázolásán keresztül eljut a mai fiatalok tanulási szokásainak bemutatásáig, valamint lehetőségeket mutat be az oktatásban történő IKT-használatra. A tanulmány végén néhány a közoktatásban megvalósítható (megvalósítandó) stratégiai cél is megfogalmazódik.

Kulcsszavak: digitális kompetencia, digitális írástudás, számítógéppel segített tanítás, kreativitás, IKT-stratégiák

Az alábbi írás egy mélyebb – hazai és külföldi – szakirodalmi áttekintés, merítés alapján megpróbálja felvázolni, mit is jelentenek korunk gyermekei az infokommunikáció szempontjából. Az infokommunikációs eszközök bűvkörében felnövő és élő gyermekek, fiatalok oktatásában egyre hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia a digitális világnak és az azt vezérlő eszközöknek. De vajon az IKT (infokommunikációs technológia) világa és használata valóban mélyebb tudást is jelent (összevetve a nem IKT-n felnőttekkel)? Vajon a használat és a mai magyarországi oktatás összhangban van? Mit kellene tenni annak érdekében, hogy gyermekeink a telefonokat és tableteket ne csak egy virtuális szociális háló kiszolgálására használják? Tanulmányomban elméleti keretbe foglalom a számítógéppel segített/vezérelt nyelvoktatás befogadói oldalának lehetőségeit és alapvető tulajdonságait (divatos szóval élve, kompetenciáit). Tény: korunk gyermekei számítógépek és mobilkészülékek mellett nőnek fel. De az, hogy hogyan használják azokat, már a mi felelősségünk is – a miénk, szülőké és a miénk, tanároké/pedagógusoké. Jelen tanulmány megpróbál elméleti keretet adni egy későbbi, jó gyakorlatokat bemutató írásnak – milyen lehetőségek vannak a nyelvoktatás és infokommunikáció terén az ún. jó gyakorlatok megvalósítására.

Manapság már trivialisnak számít, hogy az oktatás különböző szintjein (óvoda – általános iskola – középiskola – felsőoktatás), ahogy különféle színterein is (pl. nyelvtanulás, természettudományok tanulása vagy például a zeneoktatás) egyre nagyobb teret kapnak az infokommunikációs eszközök, minek köszönhetően a mögöttük lévő számítástechnika és a nyelvtanulás területén fokozottabb a nyelvtechnológia is. Az infokommunikációs eszközök, kezdve a mobiltelefonoktól, a tableteken keresztül az erős és kicsi netbookokig arra ösztönzik a programfejlesztőket, hogy az eszközökkel töltött idő ne csak kellemes, de hasznos is legyen (álljon itt szemelvényként néhány jó gyakorlat a számítógéppel vezérelt oktatásra: példák on-line matematikai játékokra *Pintér*, 2014; példák on-line angolnyelvi-játékokra *Tóth*, 2013; példák magyar nyelv gyakorlására *Pintér*, 2013a, 2013b; példák irodalom oktatására *Fegyverneki*, 2015).

A mai fiatalok életkörünyezete szüleikéhez képest megváltozott (az érintett Z-generációról bővebben *Pál*, 2013, a technológiához kötődő viselkedésükről *Pál*, 2013.

16–18. o.). Ahogy azt már hazai kutatások is igazolják, a fiatalok (a kutatás esetében, középiskolások) napi 6–8 órát is eltöltenek (*Guld és Maksa*, 2013. 15. o.; egy korábbi kutatás eredményeiről bővebben lásd *Pintér és Székely*, 2006). Az is igaz, hogy a 6–8 óra a kutatásban megadott értékek átlaga, amely – kontextus és hangsúlyozás nélkül – könnyen félreértelmezhető. Az árnyaltabb értelmezéshez álljon itt a tanulmány idézett része, amelyből a minta szerinti teljes szórás nem látható, de mindenképpen árnyaltabb kontextusba helyezi az önmagában elgondolkodtató számot: „Amennyiben a napi összes médiahasználat időtartamára vonatkozó válaszok átlagát vesszük, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a mintában szereplő középiskolások napi 6,4 órát töltenek valamilyen médiához köthető tevékenységgel. Lényeges kihangsúlyozni, hogy az így kapott átlag elfedi azokat a szélsőségeket, amelyek a válaszokban megjelennek. Így míg az interjúalanyok egy jelentős része, saját állítása szerint, csupán napi 1–2 órát tölt a média társaságában, addig egyeseknél ez az időtartam 3–4 órára tehető, míg megint más esetekben napi 8–9 óra is lehet” (*Guld és Maksa*, 2013. 15. o.).

Prensky már az 1990-es évek elején azt írja, hogy fiatalok „egész életüket úgy élték le, hogy számítógépek, videojátékok, digitális zenelejátszók, videokamerák, mobiltelefonok és más hasonló játékszerek, a digitális kor vívmányai, vették körül őket” (*Prensky*, 2001. 1. o.). A mai gyermekek és diákok ezen megváltozott élet- és tanulókörnyezetére (ti. a számítógépes, infokommunikációs eszközökkel körülbástyázott gyermek vagy felnőtt tanulók szokásaira) a pedagógiának is válaszolnia kell: vagy felhasználja a lehetőséget és a megváltozott környezethez igazítja az oktatási anyagokat, azaz a megszokott papír alapú (ahol technológiai eszközként egyedül az írásvetítő és a hozzávaló fólia jelenik meg) oktatás mellett IKT-eszközökön megjelentetett vizuális inputokkal könnyíti és gazdagítja a mindenkori tanulást, vagy a haladás útjába állva az oktatás régebbi módszereit választja – ez ugyanakkor a mai gyermekek infokommunikációs igényeit figyelmen kívül hagyná (az új generáció oktatásának, nevelésének kihívásáról bővebben lásd *N. Kollár és Rapos*, 2015). A pedagógia oldaláról érkező hozzáadott attitűd sem tudja azonban teljes mértékben kielégíteni a tanulók (gyermekek, diákok) technológiai igényeit. Azt sem szabadna elfelejteni, hogy az infokommunikációs eszközök nem csupán az oktatásban jutnak, juthatnak fontos szerephez, hanem a tanulást lezáró mérés és értékelés folyamatában is.

A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Tanszékén több intézet és tanszék (köztük az Anglisztika Intézet, a Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúrtudományi Intézet, valamint a Német és Holland Nyelvű Kultúrák Intézete) kísérletezik on-line tananyagok és különféle, számítógépvezérelt vagy internetes oktatási környezet használatával, illetve a többféle on-line eszköz és tananyag használatának oktatásával. A munkafolyamat másik része (tudniillik a megtanult anyagok értékelése, *assessment*) is könnyebb számítógéppel vezérelt környezetben. Itt persze elsősorban az objektív tesztelés (pl. *Bárdos*, 2002), mint például a diszkrét pontos tesztek¹ jöhetnek számításba, ahol az eredmények értékelése pillanatok alatt megtörténhet.

Az infokommunikációs eszközök használatát korlátozni badarság. Értelmesebb és hasznosabb profitálni belőlük, hiszen a megszokott életkörnyezethez alkalmazkodva könnyebben lehet tanulni. Fontos azonban megkülönböztetni a jelzett eszközök

¹ Ide tartozhat a feleletválasztós teszt, az igaz–hamis állítás eldöntése, zárt eljárás, C-teszt, kiegészítés, azaz minden olyan teszt típus, amelynél megszabható az objektív válaszok halmaza. Fontos értékelési mutató lehet, ha csupán egyetlen választ lehet helyesként elfogadni: sőt, azok a tesztek produkálnak megbízhatóbb eredményeket / pontosabb visszacsatolást, amelyeknél nem csupán egy válasz lehet helyes – hanem például egyszerűen több (is). Ezek kiértékelése értelemszerűen könnyebb és gyorsabb géppel, mint kézzel.

tanórai és egyedi, egyéni használatát. Az oktatásba célzottan bekapcsolt IKT-eszközök – helyes, megfelelő – használata jobban ellenőrizhető, követhető, sőt irányítható akár szabad felhasználású on-line anyagok, akár a digitális tanulás-tanítást segítő keretrendszerek segítségével, mint az egyéni, nem vezérelt oktatásban használt eszköz.

Az irányított oktatást, illetve mérés és értékelést elősegítő keretrendszer például a Magyarországon is számos oktatási intézményben használt Moodle² is, amely önmagában oktatás mellett vizsgák (feladatok, számonkérések) végrehajtására is alkalmas – a KRE-n, mint ahogy egyes nyelvvizsga-központokban is használják on-line vizsgák lebonyolítására, illetve a vizsgák kiértékelésére. Tanulmányomban a szervezett oktatásban használható lehetőségekre fókuszálok, a csoportos foglalkozásokon kívüli egyéni esetekkel nem számolok (persze mindvégig szem előtt tartva annak lehetőségét, hogy a csoportokban alkalmazott technikák és technológiák megfelelő hozzáállás és akarat mellett természetesen egyénileg is használhatók).

A különböző nyelvek használata – de akár a nyelvoktatás – miatt (is) a mai, informatizált (egyrészt mint az infokommunikációs technológiák által átszőtt, másrészt mint a folyamatos információdömping által befolyásolt és meghatározott) világban egyre több tér adódik a nyelvtechnológia bevonására, a nyelvtechnológia által létrehozott eszközök alkalmazására (a nyelvtechnológia által modulált számítógépes „nyelvismeret” nélkül nem lenne teljes a nyelvoktatás sem). Az információ generálása és feldolgozása ma már elképzelhetetlen a különféle, a magyar nyelvet is feldolgozó nyelvtechnológiai eszközök használata nélkül (gondoljunk csak a legegyszerűbb, a szövegszerkesztőkben található helyesírás- és nyelvhelyesség-ellenőrzőkre vagy akár a katalógusok, illetve on-line tartalmak böngészésére használatos keresőautomatákra, esetleg az egyre inkább divatos on-line szótárakra, de érdemes megfigyelni a bonyolultabb szövegbányászati módszerek alkalmazását is – erről bővebben lásd *Tikk*, 2007).

Az infokommunikációs környezetet megteremtő vagy éppen működtető nyelvtechnológia tulajdonképpen nem más, mint az emberi nyelvhasználatot leíró modellek gyakorlati, számítógépes megvalósítása. Alapvetően (és kicsit leegyszerűsítve) nem más, mint az ember és a számítógép közötti kommunikáció természetes nyelven történő megvalósítása, az ehhez szükséges számítógépes programok megalkotása. A nyelvtechnológia kutatási területeinek központjában a nyelvi elemző rendszerek, természetes nyelvi lekérdezők, információkinyerő és információ-visszakereső programok (azok létrehozása, karbantartása), valamint a számítógéppel történő nyelvi generálás és a gépi fordítás áll. Számos alkalmazási területei elsősorban a kutatásra és a „nyelvi piacra”, azaz a – nemcsak anyagi szempontból – rentábilis piacra fókuszál, ugyanakkor egyértelműnek mutatkozik az oktatási célú alkalmazása, felhasználása is.

A nyelvtechnológia eszközei, vívmányai egyszerűbbé teszik a kommunikációt, a társadalmi folyamatokban való egyszerűbb együttműködést és segítik az oktatást, valamint magát a tanítást is – mindezt alapjában véve a felhasználói oldal informatikai tudástól függetlenül. A nyelvtechnológia oly mértékben átszövi mindennapi életünket, hogy használata közben már észre sem vesszük. A beépített nyelv-, illetve technológia nélkül ma már nehezebb lenne az élet.

Az infokommunikációs eszközök (köz)oktatásban történő használatának fontossága ma már megkérdőjelezhetetlen (ezt a laikusok számára is alátámasztja a közok-

² A Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) egy nyílt forráskódú, ingyenes (pontosabban GNU GPL) licenc alatt terjesztett, PHP-nyelven íródott eLearning keretrendszer. Bővebb információk olvashatók a <https://moodle.org/> vagy a <https://moodle.com/> oldalakon.

tatásban résztvevő iskolák IT-ellátottsága, illetve a különféle típusú IT-eszközök iránt mutatkozó igény; erről bővebben és árnyaltabban lásd *Tóth, Molnár és Csapó, 2011*). Ez a fajta pozitív hozzáállás azonban, mint minden újdonság esetében, nem volt mindig így (lásd például *Higgins, 2009*), ám ma már az alkalmazott eszközök és módszerek alábbi pozitív hatásai a kutatók – és reményeim szerint a pedagógusok – számára is egyértelműek tűnnek (vö. *Underwood, 2009. 5. o.*):

- megnövekedett tanulói teljesítmény,
- megnövekedett tanulói hatékonyság,
- jobb tanulói odafigyelés és elégedettség,
- intenzívebb és pozitívabb tanulói attitűd.

Természetesen az infokommunikációs eszközök nem hoznak gyökeres változást az oktatásba, viszont olyan – a tanulók egy részének megszokott – környezetet biztosítanak, amelytől a tanulás könnyebbé, egyszersmind élményszerűbbé válik. Ez azonban mindenképpen pozitív irányú változásnak tekinthető. Az oktatásinformatikai kutatások, témák nem foglalkoznak a mérés és értékelés megvalósulásával, mikéntjével (miért is foglalkoznának vele, hiszen nem céljuk). Különálló diszciplínaként értelemszerűen nem feltétlen nyilvánvalóak az érintkezési pontok (a mérés és értékelésről általában lásd: *Bárdos, 2002*), de a pontosabb tesztelési eljárások és mutatók eredményei haszonnal forgathatóak vissza az oktatásba (ahol újabb infokommunikációs eszközökkel fejleszthető a kérdéses hiány – grammatikai vagy kommunikatív kompetencia).

Digitális kompetencia

A fiatalabb generációk oktatásában részt vevő szakembereknek tudatában kell lenniük egy olyan alapvető fontosságú ténynek, amely kifejezetten a mai fiatalságot jellemzi – ez pedig nem más, mint a diákok (tanulók, gyermekek) *relatív magas fokú digitális kompetenciája*.

A „mai fiatalság” ernyőterminusként viszonylag tág jelentésű, amely részben annak is következménye, hogy a generációk és korosztályok felosztásának többféle módja lehetséges, elsősorban annak függvényében, hogy milyen szempontból nézzük azokat. A felosztások általában a felosztás különféle körülményegyütteseinek tekintetbe vétele miatt mutatnak bizonyos fokú változatosságot: ha jobban megnézzük, némileg más generációs eloszlást mutatnak például a szociológiai szempontú és más mondjuk a nyelvi, nyelvhasználatbeli vagy akár a politikai szempontú felosztások – bár az is tény, hogy a felosztások nagyjából korrelálnak, nem mutatnak nagy szórást. A digitális kompetencia vagy infokommunikációs tudás, meghatározottság tekintetében a szakirodalom (modern generációelméletek) általában az alábbi generációs csoportokat különbözteti meg:

- *X-generáció*: az 1965–1979 között születettek (ún. hírnök-nemzedék), akik munkavégzésében már szerepet játszhatott az internet (tekintettel az internet 20. század végi elterjedésére);
- *Y-generáció*: az 1980–1995 között születettek (ún. digitális nemzedék 1. generációja), akik gyermekkorában már találkoztak az internettel, illetve gyermekkoruktól használják az IKT-eszközöket;
- *Z-generáció*: az 1996 után születettek (ún. digitális nemzedék 1. generációja), akik már nem éltek internet nélküli világban és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak;
- *F-generáció*: a 2005 után születettek, akik szociális életük jelentős részét a Facebook és egyéb közösségi oldalakon élik;

- *α-generáció*: a 2010 után születettek, akik már az írás- és olvasástudás előtt szert tesznek szilárd IKT-használati kompetenciákra.

Az F- és *α-generáció* egy sor kihívást és kutatási anyagot jelent az oktatásinformatika vagy az infokommunikációs javak fogyasztását, azok hatását vizsgáló kutatók számára (a generációk szociológiai megoszlásáról, azok tulajdonságairól bővebben *McCrinkle és Wolfinger, 2010* vagy *McCrinkle, 2012*).

A digitális kompetencia³ összetett képesség- és készségfogalom, amely ismeretek, készségek és attitűdök változatos halmazát foglalja magában (a digitális kompetenciáról részletesen lásd *Kárpáti, 2013. 16–22. o.*). A digitális kompetencia oktatásban betöltött szerepének fontosságát hangsúlyozza, hogy a Nemzeti alaptantervben nemcsak mint az informatikaórán megjelenő tantárgyspecifikus fejlesztési követelmény jelenik meg, hanem kiemelt szerepet kap műveltségterületeket összekötő, több műveltségterületen megjelenő kulcskompetenciaként is. Mint kulcskompetencia, a 2007-es a 2012-es NAT is hangsúlyozza a szelektív információhoz való hozzáférés magabiztos készségeit, amely az alábbi idézetet olvasva nyilvánvalóvá és elvárhatóvá tesz bizonyos információtechnológiai készségek és tudás alapvető ismeretét:

„A szükséges képességek magukba foglalják az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet-alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő kutatás, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén.” (NAT, 2012. 20. o; ugyanez NAT, 1997. 10. o.)

Bár a fenti idézet értelmezése – mint a kontextusától megfosztott idézeteké általában – egysíkúvá és félreérthetővé válhat, mégsem tudok elsiklani a felett a tény felett, hogy a fentiek fényében az „informatikaórákon kívüli” digitális kompetencia nagyjából az internet és bizonyos alapvető eszközök (programok) magabiztos használatát és felhasználását jelenti (persze az informatikaóra már több készséget és képességet ölel fel, illetve például a fizikusoknak is joguk van csóválni a fejüket, ha az átlagember fizikatudásáról kellene képet alkotni – márpedig a fizika az élet minden terén körülvesz bennünket). Alapvetően tehát a NAT olyan készségek és képességek együttesét határozza meg, amely az F- és *α-generációnak* sajátja (ez alatt a tudáshalmaz alatt nem feltétlenül a telefonjaikat nyomogató fiatalságot értem). A fenti, automatizált képességek működése azonban önmagában még nem jelenti a megfelelő készségek meglétét, kifejlődését: a digitális írás- és olvasástudás ismerete még nem jelenti az információszerzés magabiztos megszerzését (ezt egyetemi oktatói tapasztalataimmal is alá tudom támasztani). A gondolatmenet oktatásinformatikai hozadéka, az az egyszerű tapasztalati tény summázata, hogy a számítógép és egyéb eszközök felhasználói szintű tudása még nem feltétlenül jelenti a kellő információhoz való hozzáférés lehetőségét és információ (tananyag) feldolgozásának magabiztos készségét (ahhoz már szükség van célzott informatikaoktatásra is). Oktatói tapasztalatom, hogy az MS Office kezelését ismerő vagy ECDL-vizsgálóval rendelkező diákok sem tudnak magabiztosan adatok halmazából információt kinyerni – az MS Access program ismeretéből még nem feltétlenül következik az osztott adatbázisok biztos kezelése, az azokban tárolt

³ Tekintettel arra, hogy a digitális világ jelenleg az infokommunikációs eszközök elérhetőségének fényében folyamatosan változó világ, a digitális kompetencia fogalmának pontos meghatározása annyira lehetetlen, mint például a nyelvészetben, nyelvtudományban a mondat, a szó vagy a kétnyelvűség fogalma (ti. mindegyik meghatározható, de sosem minden nézőpontot egyaránt kielégítő mértékben).

adatokból kellő információ kinyerése, összeállítása.

A digitális kompetencia alapján véve az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatával van szoros összefüggésben: mindezt a munkában, a szabadidőben és a különféle multimédiás kommunikációban. Ezek a kompetenciák a logikai és kritikai gondolkodással, illetve elvárható szintű⁴ információkezelési készségekkel és a fejlett kommunikációs készségekkel állnak kapcsolatban. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó készségek a legalapvetőbb szinten a multimediális technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét ölelik fel.

A fentiek ismeretében közoktatásban részt vevő gyermekektől tehát digitális kompetencia alatt minimálisan három komponens várható el (azaz az elvárható képesség- és készségegyüttesek megfogalmazhatóak – ezzel megalapozzuk a mérés és értékelés folyamatának egyik alapkövetelményét is, ha már mérünk valamit, akkor tudjuk is mit és milyen formában/minőségben kell mérni, elvárni):

1. *ismeretek*: a) minimális jogi és etikai szabályok ismerete (ennek ismerete elsősorban a gyermekekkel foglalkozó felnőttek – valljuk be: elsősorban szülők, másodsorban pedagógusok – felelőssége); b) információkezelés, szövegszerkesztés alapvető fogalmainak ismerete (ez sem kizárólag technológiai típusú ismeret, fontosnak tartom például a szöveg szerkezeti egységeinek tudását tartalmazó ismereteket, amely nem tud működni az alapvető szépirodalmi olvasottság megléte nélkül – ami megint csak nem kifejezetten felnőttet nélkülöző ismeret/tulajdonság),
2. *készségek*: a) elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása (valójában az információ létrehozására, rendszerezésére vonatkozó, illetve a fontos és nem fontos, szubjektív és objektív, a valóságos és a virtuális közötti különbségtétel létrehozására irányuló készségthalmaz); b) megfelelő segédeszközök (szoftver és hardver) használata összetett információk létrehozása, bemutatása vagy értelmezése céljából; c) internetes oldalakon található szöveges, vizuális vagy audiovizuális tartalom elérése és az azokon belül történő keresés,
3. *attitűdök*: a) hajlandóság az infokommunikációs technológiák (nem csak Facebook és Instagram) használására, illetve kritikai és reflektív szemlélet alkalmazása a rendelkezésre álló információk értékelése során; b) pozitív viszonyulás az internet és különféle technológiai eszközök használatához és fogékonyság a világháló biztonságos és felelős használatára.

A fenti három pontból nyilvánvalóvá válik, hogy a (nyelv)tanulás egyik újabb komponense lett a felnőttek által ellenőrzött tartalomkezelés. Az infokommunikációs technológia nyelvoktatásban történő megjelenésével felmerül annak kérdése is, hogy a kommunikatív és grammatikai kompetencia irányított elsajátítása mellett az eszközválasztásnak és -használatnak is irányítottan kell lennie (könyvet adni a tanuló kezébe egyszerűbb, mint a nyelvoktatásban használható megbízható digitális tartalmat létrehozni, közvetíteni vagy akár csak keresni).

⁴ Itt talán a 'magas szintű információkezelés' kifejezés adekvátabbnak tűnne, de oktatói tapasztalatból tudom, hogy még bölcsésztudományi képzésben működő adatbányászat és információkezelés sem működik magas, de még gyakorlati alapon elvárható minőségben sem (mindezt a KRE BTK terminológia diszciplináris képzésben tapasztalt több éves oktatói gyakorlatom alapján, az adatbázis-kezelés, fogalomalapú információkezelés és nyelvtechnológia kurzusok alatt tapasztaltak alapján merem kijelenteni). Sokkal értelmesebb és árnyaltabb lenne a célnak és/vagy életkornak megfelelő vagy elvárható szintű tudás és képességek hangsúlyozása, valamint azok megállapítása.

Végezetül pedig, hogy kiemelten fontosnak tartom annak hangsúlyozását, hogy a digitális kompetencia megléte nem a különféle on-line szociális hálók (például Facebook) ismeretét és használatát jelenti, feltételezi – azok ismerete, használata önmagában ebben a körben nem elég (mint ahogy a két ujjal történő billentyűzés sem jelent valódi gépirástudást, vagy a Boci, boci, tarka... kezdetű gyermekdal zongorán történő „lebillentyűzése” valódi zongoratudást).

Digitális írástudás és a tanulás folyamata

A modern értelemben vett tanulás elengedhetetlen követelménye az írás- és olvasástudás (bár kivételek mindig akadnak, mint például az 1927-ben született, autodidakta jazz-zongorista Erroll Garner a kotta ismerete nélkül is képes volt játszani és zenét szerezni). A tanulás folyamata (mint az absztrakt fogalmak általában) többféleképpen is modellezhető, leírható. Jelen írásomban úgy tekintem, mint *egy rendszerben⁵ bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás* (a tanulás folyamatának modellezésével kapcsolatban vö. például *Nahalka*, 2006. 9. o.). Tekintettel arra, hogy a tanulás folyamata összetett jelenség, többféle modellben is le lehet azt írni. A többféle modell közül álljon itt az alapvető ötféle típus, amelyek közül kettő szorosabban is kapcsolható az infokommunikációs eszközökkel támogatott idegennyelv-tanuláshoz (ezzel a mondattal nem szeretném azt preszupponálni, hogy a többihez nem kapcsolódik – kapcsolódik, csupán kisebb mértékben):

- Az ismeretátadás pedagógiája
- A szemléltetés pedagógiája (szorosabban kapcsolódik IKT-hoz)
- A cselekvés pedagógiája (szorosabban kapcsolódik IKT-hoz)
- A konstruktivizmus pedagógiája
- A konnektivizmus pedagógiája

Az oktatásban rendszeresített IKT-eszközök használatában két alapvető különbséget érdemes elkülöníteni: *a szemléltetésre és prezentálásra használt eszközök* (például képek, videók vagy a szemléltetésre használatos különféle prezentációkészítő szoftverek, mint a PowerPoint vagy a Prezi), amelyek a tanulók folyamatos vagy huzamosabb ideig tartó figyelésére (aktív passzivitására) építenek és *az elvárható aktivitáson, folyamatos tevékenységeken keresztül oktató szoftverek* (például a különféle számítógépes programok, mobiltelefon-applikációk vagy a hazai oktatásban is egyre jobban terjedő interaktív tábla). Ha párhuzamot kellene vonni a fenti modellek és az előbbi leírás között, akkor azok a szemléltetés pedagógiájával és a cselekvés pedagógiájával korrelálnának (persze nem hagyható figyelmen kívül a két modell komplexitásos disztribúciója sem – a sikeres és könnyed (nyelv)tanulás csak azok szimbiózisában valósítható meg).

A tanulmányban az informatikai eszközökkel támogatott tanulásra koncentrálok, amelynek elengedhetetlen előzménye az elvárható *digitális írástudás*. A digitális írástudás (hasonlatosan a fentebb említett vagy tárgyalt fogalmakhoz) nehezen definiálható komplex fogalom. Alapjában véve azonban úgy tekinthetünk rá, mint az infokommunikációs technológiák kezelésére használatos gyűjtőfogalom, amely különféle, a

5 Jelen tanulmány középpontjában az emberi tanulás áll, de infokommunikációs téma révén fontosnak tartom megjegyezni, hogy a *rendszer* kifejezés értelmezhető olyan számítógépes rendszer vagy algoritmusként is, amely alapvető információkat feldolgozva önmagától, emberi segítség nélkül képes tanulni, döntéseket hozni. Így az is igaz, hogy a tanulás ma már nem csak mint humán tulajdonság, hanem mint gépi sajátosság is képes megvalósulni (a gépek automatikus tanulásáról lásd például *Mohri, Rostamizadeh és Talwalkar*, 2012).

tudásra, a képesség-elemekre, illetve alapismeretekre és speciális használatra vonatkozó tudást integrál. Mindegyik esetben olyan kompetenciaegyütteseket, amelyek az anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítás terén is értékesek. Az IKT-val támogatott idegennyelv-tanulásban – hasonlóképpen a digitális kompetenciákhoz – mindenképpen jelen kell lenniük a következő készségeknek és képességeknek, különben az infokommunikációs eszközökkel támogatott nyelvtanulás nem vált(hat)ja be a hozzá fűzött reményeket és elvárásokat:

- *IKT-írástudás*: az információs társadalomban való részvételhez szükséges képességek együttese, amelyek a felhasználó számára lehetővé teszik a különféle szoftverek használatát (például okostelefon használata, egér használata⁶, e-mail írásának képessége, programok telepítésének ismerete),
- *Technikai írástudás*: olyan képességegyüttes, amely a hardverek és szoftverek funkcióinak az egyszerű felhasználói szintnél mélyebb megértését feltételezi (szoftverhasználat esetében problémák és feladatok önállóan történő megoldása, hardverek működésének ismerete, a szoftverek működésének hardverektől történő függőségének ismerete, számítógépek és különféle technológiai eszközök felépítésének ismerete),
- *Információs írástudás*: gyakorlati tudás, amely (elsősorban a világhálón létező) információ megtalálását, felismerését, letöltését, feldolgozását és megosztását tartalmazza.

Digitális kompetenciák és informatikaoktatás

A koraiidegennyelv-oktatásban részt vevő gyermekek informatikai kompetenciáival, generációs sajátosságaival az oktatóknak (szülőknek) is tisztában kell lenniük: a változó igényeknek célszerű lenne megfelelni. Ezt a gyakorlatba ültetve jelentheti akár a különféle digitális tartalmak, például nyelvoktató programok vagy akár a közoktatásban használatos interaktív tábla alkalmazását. Ezt a racionlizált megközelítést feltételezi az alábbi táblázat is, mely *Bessenyei István* és *Marc Prensky* tanulmányait alapul véve a mai, Prensky szóhasználatával élve ún. digitális bennszülöttek, azaz tanulmányom célcsoportja és az őket megelőző nemzedék (potenciális nyelvoktatók) közt az alábbi alapvető, IKT-használatból eredő különbségeket tartalmaz (*Bessenyei, 2010; Prensky, 2001*). Olyan háttérrel, amelyre tágabb értelemben véve a gyermeknevelésben, de szűkebben véve a nyelvoktatásban is célszerű támaszkodni:

Digitális bevándorlók	Digitális bennszülöttek
kevés forrás, lineáris tanulási utak	sok adatforrás, hiperlinkek, véletlenszerű haladás (a tanulásban nem az egymásra épülő kontextusok, hanem a sokféle út a lényeges)
kontextusba helyezés	rugalmasan változó kontextusok (kontextusok sokfélesége, több egymás mellett, egymástól függetlenül létező, esetenként akár más típusú – szöveges anyag, mozgókép stb. – kontextus)

6 Érdekes, hogy az 1990-ben, a Windows operációs rendszer alatt megjelentetett beépített játékok (Pasziánsz /Solitaire/, Aknakereső /Minesweeper/, Fekete Macska /Hearts/) alapvető feladata az volt, hogy az akkor egérhasználatban még járatlan számítógép-használók fejlesszék ügyességüket és magát az egérhasználatot (*Hunt, 2015*).

fókuszált, koncentrált figyelem	sokcsatornás, multitasking, gyors figyelemátvitel (több csatorna – könyv, telefon, számítógép – parallel használata miatt kialakult szokás)
frusztrációtűrés	érzelmi inkontinencia (azonnali információmegosztás iránti vágy – általában szociális hálókön vagy mobiltelefonos kommunikációs csatornákon)
események késleltetése, idő a felkészülésre	azonnali tevékenység és azonnali megerősítés igénye (az IKT-eszközök használatánál megszokott azonnali visszacsatolás miatt kialakult igény)
megformált nyelv	szituatív, szlengszerű nyelvhasználat (az újszerű kommunikációs csatornák megjelenése, valamint az azonnali visszacsatolás elvárása miatti felgyorsult kommunikáció által kialakult szituatív, sajátos stilisztikumú nyelvhasználat)
kevés, de erős kapcsolat	sok, de gyengébb, szituatív kapcsolat (az IKT-eszközök, valamint a szociális hálók által létrejött bővített szociális hálók előidézte lazább kapcsolatok)
fáradtságos, megterhelő tanulás	természetesen lefutó, folyamatokba ágyazott tanulás (a tanulást megkönnyítendő, főként vizuális anyagok használatából eredő tanulási szokás – nyelvtanulás esetében ide sorolható az anyanyelvterületen folytatott idegennyelv-tanulás is)
lexikális, ünnepi jellegű tudás	praktikus, szórakoztató tudás (a tudás nem feltétlen lexikális tudást jelent; fontos tudás az információhoz/tudáshoz vezető út tudása, a tudáshoz való hozzáférés lehetőségének ismerete; internethasználatból eredő tudás)
tekintélyelvű, tiszteletet adó	nem tekintélytisztelő (a megváltozott életkörnyezetből és megváltozott szociális kapcsolatokból eredő tulajdonság)

1. táblázat: Digitális bevándorlók és digitális bennszülöttek kompetenciái közti különbségek

A digitális bennszülötteknek nevezett csoport IKT-használatból eredő fenti tulajdonságait elsősorban pozitívként kell értékelni, valamint kihasználni. A két csoport közti viselkedés- és attitűdbeli különbségek alapját a megváltozott életkörnyezet, valamint a gyermekeket és fiatalokat körülvevő technikai eszköztár alkotja. A digitális bennszülöttek e megváltozott habitusa ad lehetőséget az olyan megváltozott oktatási környezetek alkalmazására, mint a számítógéppel vezérelt *e-learning*, a mobiltelefon és tablet által vezérelt *m-learning* vagy a kettő kombinációjából megalkotott, hely- és időfüggetlen *u-learning*.

A különféle digitális platformokon alapuló tanulás, mint ahogy a számítógépvezérelt oktatás/tanulás lehetősége megvan otthon és a szervezett oktatási keretek között is, bár az alábbi táblázat az informatikaoktatás sajnálatos fokozatos csökkenését mutatja a közoktatásban. Érdekes korrelációnak vagyunk tanúi: miközben az infokommunikációs eszközök folyamatos terjedését és a fiatalok fokozódó igényeit tapasztaljuk, a kontrollált tanulás lehetősége fokozatosan csökken.

Az alábbi táblázat több oldalról is magyarázatra szorul. A fentiekben, mint ahogy a továbbiakban is az infokommunikációs eszközökről és nem az informatikáról szeretnék írni, alapvető tudásmodelleket összegezni. Az alábbi táblázat viszont a magyarországi informatikaoktatás kereteit hivatott bemutatni. Ha feltesszük, hogy a digitális írástudás, a digitális kompetencia fejlett foka még nem jelent fejlett informatikai készségeket, akkor az is igaz, hogy az ITK-eszközök ismerete, gyakorlott használata még nem feltételez informatikai tudást. Az viszont feltételezhető, hogy az informatikaórák tananyagának (lásd a NAT informatikaóráról szóló fejezeteit) hatékony elsajátítása növelné, növelhetné a digitális bennszülöttek fentebb ábrázolt kompetenciáinak, tulajdonságainak hatékony(abb) kihasználását. Az alábbi táblázat azonban azt mutatja, hogy a digitális tudást elmélyítő valódi informatikai képzés közoktatási keretei egyre inkább csökkennek.

	OM kerettanterve	2013-as kerettanterv	Csökkenés mértéke
1–4. évfolyam	1 óra	0 óra	100%
5–8. évfolyam	3,5 óra	3 óra	15%
gimnázium 9–12	5,5 óra	2 óra	63%
szakközépiskola 9–12	6 óra	1 óra	83%
szakiskola	6 óra	egyáltalán nincs informatika	100%

2. táblázat: Informatikaoktatás a közoktatásban⁷

Számítógéppel segített tanítás

A modern oktatás egyik vívmánya az IKT-eszközökkel segített oktatás, amely a mai gyermekek, illetve nagyobb tanulók tanulását a modern, digitalizált világhoz és szűkebb környezetükhöz igazodva nagymértékben segítheti. Éppen ezért (is) fontos, az infokommunikációs elemekkel gazdagított oktatási környezet pontos és körültekintő megtervezése. Ha a siker érdekében a célirányosságot tekintjük mérvadónak, akkor különbséget kell tennünk az egyéni és csoportos oktatásban használatos eszközök között (ami esetleg jó lehet az önálló tanulásban, nem feltétlen hasznos a csoportos oktatásban, mint ahogy amilyen – típusú – nyelvtanulást segítő szoftver jó egy adott nyelvtudást feltételező szinten, nem biztos hogy kielégítő sikereket hoz más nyelvi szinten).

Az egyes egyedi megoldások hasznosságának megítélése nélkül is bizonyosan megállapítható, hogy a számítógéppel segített tanítás a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás terén is alapvető fontosságú. Az is trivialis, hogy a felhasználás nehézségi foka befolyásolja a használatot. A könnyebben használható, kreatív játékok első pillantásra könnyebbeknek bizonyulhatnak, mint a kifejezetten grammatikai kompetenciák gyakorlását/ellenőrzését megcélzó alkalmazások. A fentiekben megfogalmazottak tekintetében az is bizonyos, hogy a használatból eredő könnyebbségek vagy nehézségek nem biztos, hogy a nyelvtudás szintjéhez vagy korosztályokhoz köthetők – a szelekció sokkal inkább személyfüggő. Azaz nyelvtanulás esetében a digitális javak használata, kihasználása inkább személy, mintsem korosztályfüggő (mint ahogy – bárhogy nézzük is – a digitális kompetencia is az: alapjában véve személyekhez, nem pedig generációkhoz kötődik). Ugyanakkor tény az is, hogy a nyelvoktatásban használatos

⁷ Gimnáziumban csak 9–10. évfolyamon, szakközépben csak 9. évfolyamon lehet informatikaóra.

infokommunikációs technológia vívmányai elsősorban az olvasni tudóknak jelenthetnek segítséget (bár ez sem feltétlenül igaz).

A kisgyermekkorai nyelvtanulásban használható különféle játékok és segédeszközök például alapvetően az alábbi kategóriák köré épülnek⁸:

- Rejtvény- és feladatkészítés
- Gondolattérképek és vizuális szótárak
- Kreativitás fejlesztése
- Játékok – szabadon

A számítógéppel segített tanuláshoz főként a fonetikai, fonotaktikai, grammatikai, illetve lexikai tudás fejlesztésében kell segítségre lennie. Mindezt nem feltétlenül az aktív nyelvhasználaton keresztül: nem szabad elfelejteni, hogy a nyelvtanulás – sőt a nyelvvelsajátítás – terén nagyon fontos a passzív nyelvtudás is. A feladatok, segédeszközök kiosztásában pedig a nyelvtanulás intenzitását és a nyelvismeret szintjét kell szem előtt tartani – nem csak felnőttkorban, hanem gyermekkorban is.

Konklúzió helyett

A nyelvoktatás önmagában is érdekes és kihívásokkal teli folyamat. A kisgyermekkorai nyelvtanításban rejlik a kihívások egyike az infokommunikációs eszközök használata – lekötni, tanítani, ugyanakkor szórakoztatni is kell a gyermekeket (az első és utolsó cselekvés fontosságát egyre inkább érzem egyetemi előadásaim és gyakorlataim alatt is – lám, magam is aktív tanúja vagyok az oktatás és tanulás folyamatos átalakulásának). Eszközök tekintetében ma már nincs hiány. Nemcsak a nyelvoktatást célzó alkalmazások, hanem a különféle, egyébként másra (információrendszerezésre vagy csak játékokra) alkalmas programok is segítik az irányított nyelvoktatást. De önmagában véve az eszköz, a technika nem képes csodákra – nyelvet tanulni, tanítani nélkülük is lehet, mint ahogy használatuk mellett sem biztos, hogy a nyelvtanulás sikeres lesz. Jómagam gyermekként, hagyományos módszerekkel történő közoktatásban próbáltam elsajátítani a (magyarhoz képest nyelvtipológiailag eléggé eltérő) szlovák nyelvet, később autodidakta módon az angol nyelvet (mindkettőt sikerrel). Az előbbihez rendelkezésre állt a megfelelő eszköz (könyv) és nyelvi input (környezet), az utóbbi esetében lényegében csupán audiovizuális eszköz (TV) állt rendelkezésemre. Megfelelő odafigyelés és segítség mellett az idegen nyelvű mesék is megfelelnek az alapvető kisgyermekkorai nyelvoktatási feladatoknak (fonetikai, grammatikai és lexikológiai tekintetben is), hiszen ebben a korban a szórakoztatásnak kell elsődlegesnek lennie. Megfelelő oktatói/szülői felügyelet és segítség mellett többet érnek, mint megannyi infokommunikációs segédeszköz.

Kitekintés

Szabadon nyelvet tanulni minden korosztály számára kihívás és szórakozás is egyben (tanulói és oktatói tapasztalataim szerint a kényszerített nyelvoktatás már kevesebb élményt és sikert nyújt). A nyelvoktatás segítségével, könnyebbé és élvezetesebbé tételében a nyelvtechnológia is jelentős szerepet vállal. Önmagában azonban a kutatás és oktatásmódszerek nem tudják megoldani a nyelvtanulással járó nehézségeket. Azonban azt bátran ki merem jelenteni, hogy a kutatásokra fejlesztett alkalmazások

⁸ Angolórakon használható feladatokról, lehetőségekről lásd még: *Tóth, 2013*.

használhatók az oktatásban, akár a nyelvoktatásban is. Ennek megfelelően – még ha áttételesen is – néhány, az oktatásban is megvalósítható stratégiai cél is megfogalmazható.

1. *A nyelvtechnológiai javak és infokommunikációs eszközök minél szélesebb körű bevonása az oktatásba:* Általános, hogy a technológia fejlődését nem követi az oktatás. A folyamatosan (el)készülő alkalmazások oktatásban történő felhasználását egyrészt azok ismertté válása, másrészt az azokat ismerő kompetens tanárok hiánya lassítja. Bár mindkét irányban vannak elmozdulások, mégsem jelenthetjük ki, hogy a nyelv- és infokommunikációs technológia oktatásba történő bevonása mindennapos lenne Magyarországon.
2. *Az oktatásban használatos eszközök számának növelése:* Az előző céllal szorosan összefüggő cél az oktatásban használt, használható jó minőségű segédeszközök kidolgozása és elterjesztése. Csupán akkor lehet az oktatásban újabb és újabb alkalmazásokat alkalmazni, ha azok a megfelelő minőségben és főként mennyiségben jelen vannak a piacon.
3. *A nyelv- és infokommunikációs technológia szerepének és hangsúlyának növelése az oktatásban:* A meglévő és folyamatosan keletkező javak elterjedésére, illetve széles körű felhasználására csak akkor van esély, ha azok szerepe kellőképpen hangsúlyozva van egyrészt a mindennapokban, másrészt az oktatásban. Megfelelő háttér és szakmai támogatás nélkül a nyelv- és infokommunikációs technológia széles körű és adekvát használata nem várható el.
4. *A nyelvtechnológiai és infokommunikációs javak használata áthelyezheti a hangsúlyt az önálló és/vagy csoportmunkákra:* Az alkalmazások on-line elérhetősége egyrészt a tantermen kívül is esélyt ad az oktatásra (már ha erre szükség van), illetve megfelelő „nyelvi nyersanyagként” és segédeszközként fejlesztheti az önálló és/vagy csoportmunkát, diákok által végezhető kutatásokat – amiből az iskola melletti és iskola utáni életükben is profitálhatnak.

A rendszerváltozás utáni időkben hosszú utat járt be a nyelvoktatás és nyelvtanulás. A módszerek és eszközök folyamatosan finomodnak, bár fontos, hogy a nyelvoktatásban elsődleges cél nem az eszközök túlhajhászása, hanem annak megteremtése, hogy az idegen nyelvi tartalom percepciója és recepciója megfelelő súlyozású legyen. Ez lehetséges akár autodidakta módon, akár szofisztikált játékok segítségével, vagy egyszerűen csak érdekes tartalom aktív befogadásával.

Felhasznált irodalom

- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bessenyei István (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika*, 2010, 2. 1–2. sz., 24–30.
URL: http://issuu.com/elteppkocktinf/docs/okt_inf_folyoirat_2010_1_2szam/25
- Fegyverneki Gergő (2015): Digitális generáció az irodalomórán – Tények, módszerek, elképzelések. *Oktatás – Informatika*, 7. 1. sz., 62–74.
- Guld Ádám és Maksa Gyula (2013): *Fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata. TÁMOP-4.2.3.-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z-generációnak című kutatás jelentése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Higgins, S. (2009): *Interpreting the evidence base for the impact of digital technologies on learning: Report for BECTA*.
- Hunt J. (2015): The True Purpose of Microsoft Solitaire, Minesweeper, and FreeCell. *mentalfloss*, 2015. augusztus 15.
URL: <http://mentalfloss.com/uk/technology/32106/the-true-purpose-of-solitaire-minesweeper-hearts-and-freecell>

- Kárpáti Andrea (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.) *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. L'Harmattan, Budapest, 15–33.
- McCrinkle, M. & Wolfinger, E. (2011): *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. University of New South Wales Press, Sydney.
- McCrinkle, M. (2012): Generations Defined.
URL: <http://mccrinkle.com.au/resources/Generations-Defined-Sociologically.pdf>
- Mohri, M., Rostamizadeh, A. & Talwalkar, A. (2012): *Foundations of Machine Learning*. MIT Press, Cambridge, MA.
- N. Kollár Katalin és Rapos Nóra (2015, szerk.): *Tanár leszek. A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nahaka István (2006, szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
URL: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>
- Nemzeti alaptanterv (1997) 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.*
URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nemzeti alaptanterv (2012) A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.*
URL: http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html
- Pál Eszter (2013, szerk.): *A „Z” generációról - Áttekintő tanulmány. TÁMOP-4.2.3.-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z-generációnak című kutatás jelentése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Pintér Tibor (2013a): Nyelvtechnológiai segédletek a magyarnyelv-oktatásban. In: Dringó-Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.) *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. L'Harmattan, Budapest, 88–99.
- Pintér Tibor (2013b): Nyelvtechnológiai javak a magyar nyelvhasználatért. In: Fedinec Csilla, Ilyés Zoltán, Simon Attila és Vizi Balázs (szerk.) *A közép-európaiság dicsérete és kritikája*. Kalligram Kiadó, Pozsony, 577–591.
- Pintér Marianna (2014): A Z- és az alfgeneráció tanulási szokásai, matematikai szempontból. *Gyermeknevelés*, 2. 2. sz., 2–7.
URL: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/4_szam/pub/pinterm.pdf
- Pintér Róbert és Székely Levente (2006): Bezzeg a mai fiatalok – a tizenéves korosztály médiafogyasztása a többségi társadalom tükrében. In: Dessewffy Tibor, Fábíán Zoltán és Z. Karvalics László (szerk.) *Internet.hu: a magyar társadalom digitális gyorsfényképe 3*. Tárki Zrt., Budapest.
- Prensky, Mark (2001). Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. (Ford.: Kovács E.) Eredeti: On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5.)
URL: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- Tikk Domonkos (2007., szerk.): *Szövegbányászat*. Typotex Kft., Budapest.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 21. 10–11. sz., 124–137,
URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00159/pdf/iskolakultura_2011_10-11_124-137.pdf
- Tóth Éva (2013): IKT az angolórán: hogyan tegyük színesebbé az angol nyelv tanítását? In: Dringó-Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.) *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. L'Harmattan, Budapest, 193–203.
- Underwood, J. (2009). *The impact of digital technology – A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education*. 2009, BECTA, London,
URL: <http://www.ictliteracy.info/inf/pdf/impact-digital-tech.pdf>

TabuTémák – társadalmi nem, szexuális orientáció és fogyatékoság

Szerkesztői előszó a *Gyermeknevelés Online Tudományos Folyóirat* 2016/3 számhoz

A társadalmi nemek kutatása több évtizede vált vezető témává a társadalom- és irodalomtudományok területén. A pszichológia tudományterületén belüli térnyerése után lassan a pedagógia tudományát is meghódítja a genderszemlélet. Ennek a megközelítésnek a szellemében válogattuk össze jelen számunk tanulmányait, természetesen nem célozva a tématerület teljességének lefedését, mivel az enciklopédiákat töltene meg. Tematikus számunk témakörei a viszonylag erős empirikus megalapozottsággal bíró nemisztereotípiák-kutatástól kiindulva haladnak a sokkal több vitát kiváltó nemi identitás- és szexuálisorientáció-variációk tárgyalásán keresztül olyan interdiszciplináris témákig, mint a fogyatékosággal élő vagy egyéb okból sajátos nevelési igényű gyermekek nemi identitása és szexuális nevelése.

Kalcsó Réka és F. Lassú Zsuzsa tanulmánya a nemi sztereotípiák vizsgálatát célzó empirikus kutatás eredményeit összegezi, összevetve a 2015-ben, óvodás gyermekekkel végzett kutatás eredményeit régebbi sztereotípiakutatásokkal. Tanulmányukban az óvodapedagógus nemét, mint fontos sztereotípiá-alkító tényezőt feltételezték, melyet ugyan nem erősítettek meg eredményeik, azonban azok továbbgondolása lényeges pedagógiai kérdéseket, fejlesztési lehetőségeket vet fel.

Ilyen pedagógiai lehetőség a tematikus rovat második tanulmányában tárgyalt nemisztereotípiá-ellenes svéd pedagógiai gyakorlat, illetve az ezzel párhuzamba állított, elsősorban az Egyesült Államokban elterjedt nemileg szegregált oktatás (*F. Lassú*, jelen szám). Mindkét országban a nemi esélyegyenlőség növelése a cél, melyet más eszközökön keresztül kívánnak elérni – ezeket mutatja be a tanulmány, felvetve a hazai genderpedagógiai kezdeményezések szükségességét is.

A skandináv országok a nemi esélyegyenlőség minden területén elől járnak, így a szexuális kisebbségekkel szembeni megítélés, antidiszkriminatív gyakorlat, nemi nevelés és érzékenyítés témakörében is. A legtöbb országban azonban a többségitől eltérő nemi identitás és szexuális orientáció tabuként kezelt, láthatatlan és elnyomott közösségekbe száműzött „magánügy”, melyet a gyermeknevelés területén végképp elhallgatunk. *Főglein Karola* tanulmánya a transzneműség témakörébe vezeti be az olvasót, megnyitva ezzel a témáról való nyílt és elfogadó gondolkodás lehetőségét a gyermeknevelés területén is. Írása a kapcsolódó legfontosabb fogalmak és elméleti modellek tisztázásával, a kapcsolódó nevelési és társadalmi kérdések felvetésével segíti a szülők és nevelők tájékozódását ezen a kevésbé ismert területen.

Hazánkban is folyó, ideológiai vonatkozásoktól sem mentes vitába kapcsolódik be *Román Boglárka* tanulmányával a homoszexualitáshoz kapcsolódó konverziós és affirmatív terápiák bemutatásával. Írásában röviden áttekinti a homoszexualitást magyarázó megközelítéseket is, noha hangsúlyozza azok irreleváns voltát az elfogadás, esélyegyenlőség, diszkriminációmentes viszonyulás megteremtésével kapcsolatban. Az egymással ellentétes terápiás megközelítések hatékonyságát bemutató kutatási eredmények összegzése mellett célja elsősorban a szülők és nevelők érzékenyítése, az elfogadó attitűd növelése.

Ha van terület, amely a szexualitás és nemi nevelés tekintetében még inkább elhallgatott, az a fogyatékosággal élő személyek nemi fejlődése, szexuális egészsége és nemi önrendelkezése. *Zechmeister Andrea* tanulmánya ezt a tabuként kezelt területet tárgyalja, és mutatja be a kérdéshez kapcsolódó legfontosabb hazai és nemzetközi eredményeket, megközelítéseket, valamint saját iskolájának jó gyakorlatát. Mivel a többségi pedagógia vonatkozásában sincs túl sok ilyen jó gyakorlat, ezért a tanulmányban ismertetett kezdeményezés példaértékű lehet.

Szintén a sajátos nevelési igény és a nemi fejlődés metszéspontjában készült *Lukács Szandra* tanulmánya, amely egy kismintás kutatás eredményein keresztül tárgyalja a nemi identitás fejlődése és az autizmus spektrumzavar összefüggését. Az autizmus spektrumzavar kialakulásának okairól, hasonlóan a többségitől eltérő szexuális orientáció kialakulásához, számos tudománytalan, de sokat idézett magyarázat vált ismertté, ezért különösen fontos, hogy a tudományterületen született bizonyítékokon alapuló magyarázatok a lehető legtöbb fórumon megjelenjenek, elérve szülőkhöz, nevelőkhöz.

A tematikus szám hat tanulmánya a teljesség igénye nélkül kínál izgalmas betekintést egy kevésbé tárgyalt tématerület pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai vonatkozásaiba, elindítva és folytatva a neveléstudományi szakemberek, szülők és nevelők szakmai tudásának mélyítését.

F. Lassú Zsuzsa

Demokrácia, identitás, nevelés

Bevezetés a „Korunk gyermekei és a társadalom” című előadássorozathoz

Demeter Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Az intézményes nevelés deklarált célja – a közösségek cselekvő formálására való felkészülés részeként – a közösségi azonosságtudat, kiemelten a nemzeti és a családi identitás erősítése. A koragyermekkori nevelés szakértői az aktuális társadalmi jelenségekről a helyi közösségekben folytatott diskurzusok kezdeményezésével és moderálásával járulhatnak hozzá, hogy közösségi identitásukat ne a társadalmat szétforgácsoló erők nyomása alatt, hanem a kölcsönös megértés közegében tudják vállalni gyerekek és felnőttek. A közéleti diskurzust moderálni képes és kész szakértő a helyi közösségek aktuális kérdéseinek elméleti alapjairól körültekintően tájékozódik, minden fellelhető érvet számba vesz. Ez az írás néhány olyan probléma felvetését vállalta, amelyekről a szakértőket felkészítő előadássorozatban szó esett.

Kulcsszavak: közösségi identitás, koragyermekkori nevelés, sokféleség és párbeszéd, helyi közélet, társadalmi felemelkedés

*„Minek utaznék,
mikor helyben is tudok
idegen lenni?”*

(Fodor Ákos: Dezelluzionista mutatvány)

Az aktuális közéleti, társadalmi, politikai események gyakran egészen közvetlenül érintik a közoktatás szereplőit, befolyásolják az intézményes nevelést. A magyar demokrácia születése körüli bábáskodás folyamatában a koragyermekkori nevelés elméleti téren felkészült szakértőinek is lehet szerepe. Az óvodákban és az iskolákban a gyerekekkel bevonzott családtagok által a társadalom minden csoportja széleskörűen reprezentált, a helyi közösségek számára az intézményekben adott a lehetőség a nevelés szempontjából releváns közügyek megbeszélésére, ha ehhez a nevelés elméleti kérdéseiben járatos szakértők a társadalmi jelenségek értelmezéséhez is elegendő felkészültséggel tudnak moderátori támogatást nyújtani. Ilyen szerep vállalására képesnek és késznek lenni nem könnyű és nem is hálás feladat, tárgyilagosságot, megértést és – nem utolsó sorban – folyamatos felkészülést követel.

Az előadássorozat néhány kiemelt jelentőségű, aktuális társadalmi-kulturális jelenség tárgyalására irányult, az egyes témák elismert előadói a szakszerűség és a sokoldalúság példáinak bemutatására vállalkoztak. A kiválasztott témák összefűzésére a közösségi identitás fogalma kínált alkalmas elméleti alapot. A formálódó személyiség identifikációja, a személyiség önazonosságának tudatosítása, a közösséghez való tartozás tudatának erősítése régóta szerepel az intézményes nevelés céljai között. Az identifikáció elhatárolással, a vállalt, gyakran választott identitásközösségeknek másoktól való megkülönböztetésével jár együtt, a különbségtétel pedig – az egyes közösségek múltbeli, történeti szembenállásának örökségeként – könnyen fordul át

nehezen oldható, kölcsönös bizalmatlanságba, lebecsülésbe, ellenségeskedésbe, ami a deklarált célok szerint kerülendő.

A személy identitástudatát társadalmi környezete, kapcsolatai formálják, alakulását spontán és szándékos hatások egyaránt befolyásolják, azok is, amelyek egy-egy csoport tagjaként azonosítják a személyt, és azok is, amelyeket a személy maga választott¹. A szándékolt befolyás közvetítője az intézményes nevelés, továbbá a mediális környezet is. A televízió és a világháló szerteágazó és hatalmas tömegben áradó tartalmai valamelyest diverzifikálják a közreadók szándékait, erős érzelmi hatást kifejtő közléseik hosszabb-rövidebb ideig ható, identitásformáló tényezők. Az intézményes nevelés határozott irányt mutat, deklarált célja a közösségek cselekvő formálására való felkészülés részeként a közösségekhez való tartozás, a közösségi identitás tudatának erősítése, a megvalósítás azonban csak az általánosságok szintjén látszik egyszerűnek, az aktuális társadalmi jelenségek kontextusában legkevésbé sem magától értetődő, ami kitűnhet az identitás és az identitásreflexió egyes, kiemelt területeit érintő, következő gondolatokból.

A személyiség identitásának elemzése a filozófiai hagyománynak is része. Søren Kierkegaard például igen érzékletes képet adott arról, hogy az egyén nyitott, változó belső önazonosságát egész élete során választásaival alakítja. A filozófus szerint az értékrendjét választásai során legalább egy-egy életszakaszában következetesen érvényesítő személy három, egymástól jól megkülönböztethető értékpreferenciát követhet: tekintheti alapértéknek az élet esztétikai élvezetét, vagy értékrendjének alapja lehet a mások iránti racionális felelősségvállalást érvényesítő evilági erkölcs, vagy lehet vezetője a hit, az Isten iránti teljes és feltétlen elkötelezettség. A tömegtársadalom azokat a személyeket, akik nem gondolkodnak autonóm módon, „másolatokká” formálja, ők a társadalmi elvárások hullámain való sodródás mentén választanak, akikkel saját életeseményeik időről-időre anélkül történnek meg, hogy azokra előzetesen vagy legalább utólag reflektáltak volna. A közösségnek való megfelelés befolyása a filozófus gondolatai szerint a személyes identitás, az autonómia feladására készítet: „kíméletlen, pontos és kétségbeesett logikája szerint a sokaság, a demokrácia lefelé nivellál, az igazság Szókratész és Krisztus óta áldozatul esik a számok – a többség – uralmának, a személyiség egyediségének hite elutasítja a közösséget” – írja recepciójának elemzője (Nagy, 2010. 1110. o.).

Fehér Ferenc és Heller Ágnes a modernitás ingájának metaforája segítségével a felvilágosodást követő nyugati társadalmak önkorrekcóra képes folyamatának jellemző mozgását világítja meg (Heller és Fehér, 1993). Az inga lengésének egyik síkja az „individualizmus” és a „közösségiség” szélső pontjai közötti mozgást mutatja. A kilengő inga a folyamatokat érzékenyen elemzőket kritikára ösztönzi, akkor is, amikor a nivelláló kollektivitás uralkodik, és akkor is, ha az individualitás gyűri le a közösségiséget. A holtponton a mozgás iránya megfordul, érvényre jutnak a korrekciós tendenciák. Az inga-metafora hivatott megjeleníteni, hogy *vannak* szélső pontok, ahonnan van visszaút.

Az identitásfogalom otthonra talált a huszadik század pszichológiai, szociálpszichológiai irodalmában, viták és elemzések egész sora látott napvilágot problémáiról. Értelmezéseinek a téma szempontjából releváns változataira is alkalmazhatjuk az ingamozgás-metaforát: az önazonosságának befolyásmentes integritását őrző indi-

¹ Az identitásközösségek választhatóságának kérdéséről, az identitásváltásokról, például a nemzetiségek asszimilációjáról, a vallási meg-, illetve kitérésről, a biológiai nem megváltoztatásáról is szól például Pataki Ferenc: *Identitás, személyiség, társadalom* című írása. A nemzetiség szabad megválasztásnak kérdéseit elemzi egyebek közt Pap András László: *Sarkalatos átalakulások – a nemzetiségekre vonatkozó szabályozás* című tanulmánya.

viduum lenne az inga pályájának egyik pólusa, a másik végpont pedig a közösségi kultúrák befolyását érvényesítő interakciókban formálódó szerepekkel jellemezhető, „belső mag” nélküli, képlékeny identifikációjú személy lehetne (Hall, 1997). Az ingamozgás középső pályáivére pozícionálható az az identitásfogalom, amely az egyéni élettörténetként és a kollektív szimbolikus-kulturális elbeszélésként meghatározott, állandósággal és változásokkal is jellemezhető narratívák együtteséből eredezteti az identitást. A nevelési folyamat céljaként meghatározott, autonóm személy ideáltípusát ezek után úgy írhatjuk le, mint a külső hatásokat felismerő, azokra differenciáltan, tudatosan, reflektáló gondolkodót, akit környezete formál ugyan, de azonosságtudata nem a környezeti hatások pusztá lenyomata.

Összhangban áll a közoktatás tradicionális tematikai struktúrájával az a szemléletes megközelítés, ami szerint „önmagunkat az identitás táguló köreiben határozzuk meg: „Mintha egy céltáblát látnánk, melynek van egy legbelső köre. Ez lenne az én, onnantól kezdve sugarasan tágulnak az identitás-lehetőségek, egy-egy kategória által megjelenítve, amelyek mentén önmagunkat hajlandók vagyunk osztályozni, illetve a hozzánk közelálló többségi partnereinket osztályozzuk” (Csepeli, 2003. 22. o.)

A magyarországi identitásközösségekben és reflexióikban is cezúrának tekinthető a politikai rendszer átalakulása az ezredfordulón, ami a meglévő sokféleség láthatóvá válását és újabb szerveződések kibontakozását eredményezte. Az etnikai, a vallási-felekezeti², vagy éppen egyes, korábban „láthatatlan” szubkulturális identitásképző közösségek felvállalt jelenléte, továbbá új közösségek létrejötte újonnan jelentkező kérdésekkel szembesítette a magyar társadalmat, a folyamat kibontakozása során a hagyományos identitásközösségek is más megvilágításba kerültek.

Az identitáskörök legszélesebb tartományába sorolható, a közoktatásban tradicionálisan hangsúlyos, pozitív értéktartalommal töltött identitáskategória a nemzeti identitás³. A nemzethez való tartozás tanulása a múltban gyökerező narratívák, a „kulturális emlékezet” tanulása, amiben fontos szerepet kapnak a mitikus történeteket és a közösségi rítusokat kísérő érzelmek is (Assmann, 1999. 129. o.). Az intézményes nevelésben hosszú évtizedek óta alig változik az a – pozitív identitást megalapozó – nemzeti elbeszélésfolyam, amihez az identifikáció jelképei, ünnepei, rítusai kötődnek, ezek a magyarság történelméről alkotott képet a történettudomány aktuális eredményeitől függetlenül is formálták, formálják. „A felejtés és a tévedés lényeges tényező lehet egy nemzet történelmének megalkotásában, ezért veszélyes sokszor a történettudomány fejlődése a nemzettudat számára” (Renan, 1882/1995). A nemzeti elbeszélésfüzér hagyományai által kialakított identitás „a kulturális jelölőfoszlányok és a nacionalista pedagógia bizonyosságai között megrekedt tudásban vetődik föl” (Bhabha, 1999. 89. o.). A nemzettudat formálásában mérvadó mitikus történetfolyamok az oktatásból kiszabadulva gyakran élnek önálló életet.

A tudós az igazság feltárására törekszik ugyan, de senki nem gondolja, hogy a történettudomány a múlt eseményeinek hű tükörképét ábrázolná. Gyáni Gábor egyebek közt Pierre Nora nyomán például úgy látja, hogy a „szakszerű akadémiai történetírás kezdettől a nemzeti identitás megteremtésében és fenntartásában töltött be múlhatatlanul nagy társadalmi (ideológiai) szerepet. S mint ilyen, a hagyományteremtő és a

² Az új vallási mozgalmak színes világának a neveléssel való összefüggéseiről tájékoztat a Mikonya György és Szarka Emese által szerkesztett tanulmánykötet: *Az új vallásos mozgalmak és a pedagógia*.

³ A kultúrnemzet/politikai nemzet, illetve a népi kultúra/magaskultúra relációk és az identitásfogalom összefüggéseinek elemzésétől itt eltekintünk, utóbbi tárgyában tájékozódásra egyebek mellett ajánlható például Barna Gábor: *Népi kultúra – nemzeti kultúra – nemzeti identitás* című írása.

hagyományt éltető funkciót is vindikálta magának. Ennek következtében sohasem nélkülözhető maradéktalanul a mitizálás, a mítoszképzés tudományosan álcázott eljárás-módját” (Gyáni, 2012. 361. o.). Számos érv mégis meggyőzően támasztja alá, hogy a konszenzusos történettudományi módszerek, a források gyűjtése és rendszerezése, a megértés igénye, a bizonyítás igénye, a kritikai–érvelő kifejtés igénye lehetővé, szükségessé teszi a történelmi identitásképző narratívák elválasztását a mítoszoktól. Bármennyire is torzítják politikai-hatalmi tényezők a történettudomány elbeszéléseit, ezek az elbeszélések szembeszíthetők más forrásokkal, más értelmezésekkel, így változtathatók, az újabb adatokat beemelik, a legkevésbé argumentált elemektől megszabadulnak, a kontextusokat átformálják, a történeteket tehát időről-időre újraalkotják – legalábbis számos történetfilozófus ezt véli felfedezni a történettudomány alakulásában, ami a nyugati világszemlélet szerint gondolkodók többségének egyetértésével találkozik⁴.

A mitikus identitásképző narratívák tanító célzatú példázatokot beszélnek el, innen tartós helyük a tankönyvekben. Rendíthetetlenségük magyarázata lehet, hogy a példaértékűnek gondolt cselekedeteket retorikus módon mutatják be, céljuknak alárendelik a történelmi hűséget (Arnold, 2005. 35–36. o.)⁵. A magyar nemzet narratívái között kiemelt szerepet töltenek be a krónikákból a tankönyvekbe egyszerűsítve átszarmaztatott történetek⁶. Diskurzus tárgyává tehető, hogy a mitikus történetfolyamokat, eszményeiket és szimbólumaikat, valamint azok többször is átértelmezett szerepét mikor és hogyan érdemes a történettudomány „veszélyének” kitenni a tanulás során. Szintén elemzésre érdemes kérdés, hogy hogyan lehet integrálni a nemzeti–nemzetiségi, etnikai kisebbségek identitástudatának narratíváit az oktatás folyamatába.

Az identitáskörök legszélesebb közösségi tartományába sorolhatók az azonoságtudatot és a cselekedeteket rendkívüli erővel formálni képes – a nemzeti identitással gyakran összekapcsolt, más esetekben pedig azt helyettesítő – vallási identitások. Jürgen Habermas hívta fel arra a figyelmet, hogy a modernizációval összefüggésbe állított szekularizáció – illetve a vallásosságnak az individuális térbe való visszahúzódása – legfeljebb európai, nyugat-európai jelenségnek tekinthető, az Egyesült Államokban a vallási közösségek nem álltak szemben a modernizációval, többnyire a társadalmi megújulás aktív részesei voltak és maradtak. A társadalom modernizációjában kifejezetten fontos szerepet játszanak a vallási közösségek az amerikai földrész középső és déli részén, valamint Afrika népes térségeiben is (Habermas, 2008). Különböző felmérések adatainak elemzéséből több szerző jutott arra a következtetésre, hogy a vallási közösségek befolyása még az európai kontinens – egymástól jelentősen különböző – nyugati országaiban sem csökkent az ezredfordulót követően, inkább átalakult. A változások jellegéről Mikonya György tanulmánya ad áttekintést. (Mikonya, 2015).

Habermas szerint az európai szekularizáció nem jelenti, hogy a vallási közösségek közéleti jelentősége csökkenne, ellenkezőleg, a nemzetek nyilvános tereiben egyre na-

⁴ Gyáni Gábor több helyen is kifejtette, hogy a hagyományos történettudományi módszerekkel és elbeszéléseikkel való elégedetlenségben látja a „memory boom”-nak nevezett jelenség kibontakozásának forrását, a „kommunikatív emlékezet” néhány évtizede vált népszerűvé, személyes, érzelmekkel és indulatokkal átszőtt áradása ma is tart, táplálva a politikai befolyásolásra a „hagyományos” történetírásnál alkalmasabb, mert színesebb és érzelmgazdagabb public history széles körű elterjedését. Erről esik szó például a szerző 2014 januárjában tartott előadásában:

⁵ Az angol történész-történetfilozófus példákkal illusztrálva áttekinti a történettudomány változásait, Cicerótól például a nagy tettek, a jellemek olvasmányos bemutatásának retorikai követelményét idézi, aminek eredettörténelmi elbeszéléseink tökéletesen megfelelnek.

⁶ Például Kézai Simon Magyar Krónikájának *eredettörténelmi* narratívái közül, amelyek a hunoktól a szkítákon át az ótestamentumi Noéig vezetnek vissza a magyarok származását, egyes elbeszélések a sok évtizeden át népszerű harmadik olvasókönyvekben állandóan szerepeltek, többnyire történettudományi megjegyzések nélkül.

gyobb befolyásra tesznek szert, a nyilvánosság szereplőiként „a szekuláris társadalmak politikai életében egyre inkább átveszik az értelmező közösségek szerepét.” A kilencvenes évektől kezdve Magyarországon is érvényesül a vallási közösségek egyre szélesebb körű értelmező jelenléte a nyilvánosságban. „A vallás és a szekuláris világ közötti párbeszéd [...] a vallás és az egyéni-közösségi tapasztalatok közötti párbeszédként konkretizálódik, aminek elemi feltétele a tapasztalatok nyugodt, tárgyilagos, részletes, s ha kell, ismételt elmondása, elsorolása” (Csepregi, 2010). A párbeszéd nyugodt, tárgyilagos jellege a mindennapokban gyakran inkább óhajnak, semmint általános gyakorlatnak mutatkozik, a kölcsönös figyelem és megértés pedig másként nem remélhető.

A nemzeti, etnikai és a vallási identitás kérdéseire kitüntetett figyelmet irányított az Európa észak-nyugati, nyugati térségeibe irányuló migráció áramának gyors ütemű növekedése. A múlt század utolsó harmadában, a gyarmati rendszer felbomlását követően a kevésbé fejlett térségek gyarmati sorból szabadult népeinek nyomorral, bizonytalansággal, a termőföldek sivatagosodásával kellett szembesülniük, véres leszámolásokba torkolló politikai csatározások nehezítették mindennapjaikat, egymás leigázását célzó háborúkban keresték a felemelkedés lehetőségét. A sok csapással sújtott lakosság fiatal, jobb sorsot keresni képes része, nem látván más kiutat, elindult a biztató perspektívával kecsegtető fejlett államokba, a spontán migráció első hulláma már tömegek vándorlását jelentette. A feszültség a fejlett és az elmaradott régiókra szétesett világ pólusai között az ezredforduló idején, az új kommunikációs technológiák széleskörű elterjedésével tovább fokozódott. „A globális kommunikáció korában a Nyugat egy olyan utazás célja, amelyre az emberek csak oda szülő repülőjegyet igyekeznek váltani” (Hall, 1997. 80. o.).

A kilencvenes években a balkáni háború, majd a Közel- és Közép-Kelet, valamint Afrika véres, belső küzdelmei elől menekülők egyre többen választották Európa fejlett országait céljuknak. A sokféle etnikum által benépesített területekről nagyobb részben – magukat különböző vallási irányzatok híveiként azonosító – muszlim⁷ migránsok érkeztek és érkeznek Európába. A migrációban érintett országok közvéleménye nem differenciál a vallási irányzatok szerint, a bevándorlók többségét egyszerűen muszlimként azonosítja. „A bevándorlás nyomán az eltérő vallások közt tapasztalható éles diszszonancia összekapcsolódik az életformák pluralizmusának kihívásával, ami jellemző a bevándorló-társadalmakra. Azokban az európai társadalmakban, amelyek még a posztkoloniális bevándorló-társadalommá való átalakulás fájdalmas folyamatát élik, a különböző vallási közösségek toleráns együttélésének kérdését az eltérő bevándorló-kultúrák társadalmi integrációjának nehéz problémája fogja súlyosbítani. A globalizált munkaerőpiac feltételei mellett az integrációnak a növekvő társadalmi egyenlőtlenség megalázó körülményei közt kellene sikerülnie” (Habermas, 2008).

A népmozgások által érintett országok közvéleménye a migráció okozta kulturális, vallási különbözőséggel elsősorban akkor foglalkozik, ha erős érzelmeket kiváltó módon vizualizált eseményeket állítanak a mediális tér fénykörébe. A fanatizált, szélsőséges muszlimok által elkövetett terrorcselekmények a vallási és kulturális közösségek közötti párbeszédet azokban az európai térségekben is nehezítették, ahol a lakosság

⁷ Az iszlám közösségek az egyes európai országokban különböző vallási irányzatokra tagolódnak. Magyarországon az 1916. óta működő Magyar Iszlám Közösség mellett a 2000-ben alapított Magyarországi Muszlimok Egyházát vették fel a legszélesebb jogosítványokkal felruházott, „bevett egyházak” listájára. A hazai muszlimok közül négyezren vallották magukat magyar nemzetiségűnek a 2011-es népszámlálás során. A hazánkban élő 5579 muszlim vallású személy közül 4097 fő vallotta magát magyar nemzetiségűnek a 2011-es népszámlálás során a KSH adatai szerint.

többségének semmilyen tapasztalata nem volt a muszlimokkal való együttélésről, „a legtöbb közép-európai ország EU-tagga válása után is tranzitország maradt, a menekültek még a kisszámú muszlim közösségen belül is viszonylag jelentéktelen hányadot tesznek ki” (Rostoványi, 2008, 138. o.)⁸.

A kisebbségi vallási vagy etnikai/törzsi identitásuk miatt a háborús övezetekben üldözött közel- és közép-keleti, valamint afrikai országokból Nyugat- és Észak-Európába igyekvők száma a korábbi áramlási ütemhez képest 2014-ben ugrásszerűen megnövekedett, a tömegek egyik fő tranzitútvonala Magyarországon át vezetett. A népmozgás megszervezésének hiányosságai, az átvonuló tömegekről való intézményes gondoskodás akadozása egyrészt sokak segítőkészségét mozgósította, másrészt azonban riadalmat keltett a hazai lakosság körében. A médiumok által erőteljesen – és polarizáltan – tematizált migrációs jelenségek valószínűleg hosszú időre megakasztották a vallások egymás közötti és a szekuláris világgal folytatott, tárgyilagos párbeszédét (Csuka és Török, 2015). A muszlim migránsoktól való félelmeiket a közép-európai országok lakóinak többsége személyes tapasztalatok híján az elrettentő médiatudósításokból és – az oszmán-török hódításra vonatkozó történelmi tanulmányaik szilánkjából táplálkozó – negatív érzelmeikre építi. A vallások és kultúrák együttélése, a különböző identitások társadalmi békéje hosszú tanulási folyamat eredménye lehet, aminek folyamatát időről-időre visszavetik az iszlám fanatizmust generáló szélsőséges politikai mozgalmak terrorcselekményei.

A migránsokkal kapcsolatban felmerülő, nemzeti, etnikai, vallási identitásféltésként megfogalmazott elzárkózás sajátos megvilágításba helyezi azokat a – sokkal szélesebb rétegeket érintő és tartósabb – együttélési problémákat, amelyek az újonnan érkező és átutazó csoportoktól függetlenül fennálltak a többségi társadalom és az eltérő identitású csoportok között országunkban. Társadalmunk legjelentősebb problémái a tartós kulturális, gazdasági hátrányt elszenvedők leszakadásából és a magukat velük szemben meghatározók elzárkózásából eredeztethetők. Az intézményes nevelésnek évtizedek óta célja a konszolidált együttélési formák kialakítása, ami nélkül el sem kezdődhet a hátrányos helyzetűek társadalmi felemelkedése. A felzárkózás általános elveinek szintjén nincs nagy távolság az egyébként szinte minden kérdésben egymással szembenálló politikai erők álláspontjai között. Amint azonban a résztvevőktől önmérsékletet és erőfeszítést követelő egyezségekre kellene jutni egyes konkrét, megvalósítható együttműködésekről, ismét egymásnak feszülnek az indulatok, a megfogalmazott célok üres szólammokká válnak, az eltérő identitáscsoportok tagjai a szembenállás érzelmi-indulati készítésére egymást ellenségnek látják és láttatják. A feszültségek az intézményes nevelés szereplőit nap mint nap konkrét, megoldandó helyzetekkel szembesítik. Elkel hát a segítség, ami az identitástudat oldaláról is csak az egyes, helyi közösségek önazonosságát meghatározó narratívák feltárással kezdődhet, a helyi közösségekben folytatott, kölcsönösen megértő párbeszéddel folytatódhat. A dialógus kezdeményezéséhez, moderálásához, a helyi jellemzőknek a történettudomány, a szociológia, a szociálpszichológia tükrében való elemzésére építő szakszerűség, kiegyensúlyozottság, türelem ad alapot.

⁸ Csuka Gyöngyi és Török Ádám nemrégiben megjelent tanulmánykötete szerint az egyes EU országok határain kívül született lakosainak 28 országra átlagolt aránya 2014-ben az összlakosság 10,1%, Magyarországon ez a mutató – túlnyomórészt a határon túlról beköltözött magyaroknak köszönhetően – 4,5% volt. Országunkba a bevándorlók 70%-a Európából, ezen belül a környező országokból, főképp Romániából, Ukrajnából, Szlovákiából, valamint Németországból érkezett. További 22%-uk Ázsiából (főként Kínából és Vietnamból), 3–4%-uk Afrikából és az amerikai kontinensről származik.

Jürgen Habermas szerint a vallásos hagyomány meggyőző ereje különösen a társadalmi együttélés szenzibilis identifikációs területein jelentős. Ilyen kitüntetett érzékenységgű identitásközösség a család. Egy magyarországi társadalmi közérzet-kutatás mellékágán kapott eredmények szerint a megkérdezettek nagy többsége az „élet értelme” kifejezéshez a család fogalmát kapcsolta⁹ (Hunyady, 2013). A család a különböző módszerekkel folytatott értékpreferencia-vizsgálatok bizonyossága szerint hosszú időn át őrizte, őrzi előkelő helyét a hazai rangsorban, ami azért is különösen figyelemre méltó, mert a statisztikákból, más európai országok ilyen adataihoz hasonlóan, a hagyományos családformák szétesésének, a család átalakulásának tendenciája rajzolódik ki¹⁰. Az adatok sem a család értékrangsorban elfoglalt helyével, sem a vallásos értékeknek és értelmezéseknek a nyilvánosság tereiben való erőteljes megjelenésével nem látszanak összhangban állni. A család az identifikáció meghatározó, belső köre, a közoktatás kitüntetett figyelmet szentel jelentőségének. A családformák sokféleségéből eredő problémák tapintatos kezeléséhez, a helyi közösségekben kialakítható kölcsönös megértés megalapozásához elengedhetetlennek látszik időről-időre átgondolni a család és a családtagok szerepeit, a „társadalmi nem” kérdéseit – a szakszerű, friss adatfelvételekre építő elemzésekre tekintettel.

Az identitáskereséshez, identitásreflexióhoz időkeretet biztosít, módszereket kínál – a 2013-ban bevezetett, egyrészt lelkesen, másrészt fenntartásokkal fogadott – erkölcsstan „tantárgy”. Az előzetes kritikák egyes elemei az első tapasztalatok alapján nem látszanak indokolatlannak¹¹, de a pozitív várakozásokat is számos vélemény támasztja alá. Az első évek tapasztalatainak szisztematikus gyűjtése és elemzése segíthet a szükséges változtatások kezdeményezésében, egyúttal ösztönzést ad további lehetőségek feltárására. Ezek között lehet az eddigiekben érintett, „tanterv-kompatibilis” témákhoz kapcsolódó aktuális közéleti események elemzése a közoktatás szereplőinek körében – ami azonban nagyon alapos felkészülést és a tárgyilagosságra irányuló komoly erőfeszítést követel. Természetesen nem csak, talán nem is elsősorban tantárgyi keretek között lehet a közéleti kérdések elemzésére sort keríteni, az intézmény munkájában részes valamennyi szereplő konszenzusa nélkül pedig hozzá sem szabad kezdeni ehhez – a kétségkívül érzékeny és nehéz – feladathoz.

A nehézség egyik forrása, hogy hazánkban fiatalok és idősek egyaránt elutasítással fogadnak mindent, ami a politikához köthető, e hagyományos – nem indokolatlanul kialakult – elzárkózó mentalitás uralkodása miatt a közéleti kérdések nyilvános

⁹ A kutatás 2012-ben folyt. Az 'élet értelme' asszociációi között a család 57%-ban, a gyerek, illetve unoka további 37%-ban szerepelt.

¹⁰ Az ezredfordulót követő évtizedben a házasságon kívüli születések aránya dinamikusan nőtt, a nem házaspárkapcsolatból született gyermekek számának aránya 1990 óta három és félszeresére emelkedett, a válások száma 2014-ben a házasságkötések számának valamivel több, mint a fele volt. A KSH által publikált adatok szerint a nem házaspárkapcsolatokból származó gyermekszületések aránya 2013-ban 46,2% volt. Ez az adat 2014-ben 47,6% volt a Statisztikai Tükör 2015. márciusi kiadványa szerint.

¹¹ A tapasztalatok fényében sem tekinthető alaptalannak az erkölcsstan/hit és erkölcsstan kötelezően választandó jellegére vonatkozó kritika. Ez a szabályozás valószínűleg téves feltételezéseken alapul. Egyrészt annak feltételezésén, hogy a nem kifejezetten vallási-felekezeti alapú erkölcsstan olyan mértékben tér el a vallás-erkölcsi tanításoktól, hogy a gondolkodás- és vallásszabadság megköveteli a vallási közösségekhez tartozó gyerekek kiemelését az erkölcsstan órákról és elkülönített nevelésben való részesítését; másrészt annak feltételezésén, hogy a gyermekközösségre, illetve a gyermekek és szülők közösségére pozitív befolyást gyakorol a gyermekek felekezeti, illetve egyéb elkötelezettség alapján történő szétválogatása. Kritika tárgya az is, hogy az erkölcsstan foglalkozásokon nyújtott „teljesítmény” az egyéb tantárgyakhoz hasonlóan értékelhető, azaz a formálódó személyiség éppúgy-létét időszakonként értékelő terminusokban (például osztályzatokban) kell kifejezni.

megvitatása is rendre elmaradt. A világháló ugyan számos lehetőséget kínál a vélemények nyilvánossá tételére, akár ütköztetésére is, de ezek a felületek valójában nem járulnak hozzá az érdemi közéleti diskurzusok kialakulásához, általában nem a felelős gondolkodást, érvelő vitát, hanem – a mediatizált politikai felszín mintáit követve – a szurkolói táborok módján kettéosztott közönség indulatainak kifejezését tükrözik. Ilyen körülmények között egyáltalán nem meglepő, hogy a demokratikus nevelés csak formálisan működik, érdemben nem, amint erről szociológiai elemzések sora tanúskodik. „Magyarországon a rendszerváltás óta [...] az identitásképződés erősen fragmentált: a különböző szereplők – család, iskola, média – közötti gyenge és véletlenszerű kapcsolatok jellemzőek. Az iskola, mely elméletben az állampolgárok közösségével való azonosulás elsődleges színtere lehetne, legalábbis a 2000-es évek elejéig az ideológiai indoktrinációban való kötelező részvétel évtizedei után inkább elhárította magától ezt a szerepet” – olvashatjuk egy nem régiben megjelent tanulmányban (Szabari, 2015). A hazai véleménymérések azt mutatják, hogy a fiatalok jelentős hányada a demokráciát nem csak a tapasztalható működési zavarokra tekintettel, hanem alapjaiban is elutasítja¹², holott a közoktatás szerepe lenne – legalábbis a deklarált célok szerint – felkészítésük a közéletben való aktív, demokratikus részvételre.

Az oktatási intézmények, az óvodák és iskolák „törvény alapján létrejött kényszerközösségek”, erős függőségi viszonyok hálójában formálódik a pedagógusok, a gyerekek és a szülők sorsa, jövője. Nem egyszerű tehát a közéleti folyamatokban való részvételt összeegyeztetni a befolyásolás, a presszió, a visszaélés tilalmával. Egy valamelyest is igazságosságra törekvő társadalomban a közoktatási rendszer szereplőinek sorsa nem tehető ki sem személyes, sem pártpolitikai befolyásnak, ezért a közéleti események kezelésében kényes egyensúly mezsgyéjén kell utat találni¹³.

A korábbi közoktatási törvény a „lelkiismereti, világnézeti, politikai meggyőződés megvallására való készítés” tilalmát írta elő, mind a gyerekek, mind a szülők, mind pedig az alkalmazottak körében¹⁴. A jelenleg hatályos törvény így rendelkezik: „A nevelési-oktatási intézmény helyiségeiben, területén párt, politikai célú mozgalom vagy párthoz kötődő szervezet nem működhet, továbbá az alatt az idő alatt, amíg az óvoda, iskola, kollégium ellátja a gyermekek, tanulók felügyeletét, párt vagy párthoz kötődő szervezettel kapcsolatba hozható politikai célú tevékenység nem folytatható”¹⁵.

Vajon valóban ki lehet-e lépni a pártok árnyékából, az elfogultság hálójából, ha olyan kérdésekre keresünk válaszokat, amelyekről közéleti vita folyik? Ha például egy iskola nevének megváltoztatását a helyi hatóságok kezdeményezik, aligha lehet elkerülni, hogy a nevekkal kapcsolatban felvetett érvekhez tapadó politikai állásfoglalások felmerüljenek. Amit a közéleti diskurzus elfogulatlanságára törekvő elemző tehet: körültekintően tájékozódik, minden fellelhető érvet számba vesz, vállalja az érvek ütköztetését, és lehetőségeihez mérten szolgálja a megértő kommunikációt.

A politikusoktól és a misszionáriusoktól eltérően a pedagógusoknak nemcsak a fanatizmussal és az uszítással szemben kell fellépniük, hanem az ütköző álláspontok mindegyikének egyoldalúságával szemben is. Elvont és dekontextualizált módon

12 Egyebek közt Szabó Ildikó: Nemzeti identitás és politikai szocializáció. című, az *Új Ifjúsági Szemle* 2010/1. tavaszi számában megjelent írása, illetve Csákó Mihály (2011): „Állampolgárokat nevel-e az iskola?” című tanulmánya elemzi ezeket a kérdéseket. Utóbbi a Bauer Béla–Szabó Andrea szerkesztette *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010.* című kötetben, 2011-ben jelent meg, Budapesten.

13 Ezekkel a kérdésekkel is foglalkozik az Eötvös Károly Közpolitikai Intézet *Iskola és politika* programja.

14 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 41.§ (3)

15 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 24.§ (3)

nyilvánvalóan hatástalan a közéleti kérdések tárgyilagos megvitatásáról beszélni, az általánosságok nem mozgósítják a gondolkodást, az aktuálisan felmerülő problémák érzékeny reflexiója azonban néha áttörheti a közömbösség falát és segíthet meghaladni az indulatok vezérelte kölcsönös bizalmatlanságot és diskurzus-képtelenséget¹⁶. Az identitásreflexió elméleti keretébe illesztve kísérletet lehet tenni aktuális közéleti kérdések tárgyszerű elemzésére, a viták ütköző álláspontjainak és érveinek alapos átgondolására, tanulva az indulatok, különösen saját indulataink kordában tartását.

„A szubkultúrák nem zárhatják el tagjaikat, el kell őket bocsátaniuk ölelésükből, hogy a civil társadalomban állampolgárként, azaz egyazon politikai közösség hordozóiként és tagjaiként kölcsönösen elismerhessék egymást. Demokratikus állampolgárok lévén önmaguknak szabnak törvényeket, amelyek szerint a társadalom privát polgáraként meg kívánják őrizni kulturális és világnézeti azonosságukat, és egymás identitását kölcsönösen tiszteletben tudják tartani” (Habermas, 2008).



Felhasznált irodalom

- Arnold, J.H. (2005): *Történelem*. Corvina, Budapest.
- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Barna Gábor 2011: Népi kultúra – nemzeti kultúra – nemzeti identitás. In: Jankovics József és Nyerges Judit (szerk.): *Kultúra, nemzet, identitás*. Nemzetközi Magyarstudományi Társaság, Budapest.
- Bhabha, H. K. (1999): DisszemiNáció. A modern nemzet ideje, története és határai. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 3. A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest.
- Csákó Mihály (2011): „Állampolgárokat nevel-e az iskola?” In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. NCSSZI, Budapest.
- Csepeli György (2003): *Emberk vetése*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Csepregi András (2010): Vallási identitás és demokratikus politika – történet, tematika, párbeszéd. *Egyháztörténeti Szemle*, 11. 1.sz.
URL: http://www.uni-miskolc.hu/~egyhtort/cikkek/csepregiandras.htm#_ftnref27
- Csuka Gyöngyi és Török Ádám (2015, szerk): *Az Európába irányuló és 2015-től felgyorsult migráció tényezői, irányai és kilátásai*.
URL: http://mta.hu/data/cikk/13/70/8/cikk_137008/_europabairnyulo.pdf
- Eötvös Károly Közpolitikai Intézet; Iskola és politika.
URL: <http://iskolaespolitika.hu/egyeb/politika-es-iskola-jogasz-inezopontbol/>

¹⁶ A konkrét, aktuális jelenségek elemzésének példaként a bevezető előadásban szó esett vitatott történelmi szerepű személyiségek nevének közterületek, iskolák neveként való használatáról, ilyen személyiségek köztéri szobrainak állításáról, óvodások csoportos részvételéről közcélú, de nem oktatási intézmények avatásán, egy hazánkban sok éve letelepedett törökországi kurd család gimnazista leányáról, akit családjával együtt – törvénytelenen – kiutasított a magyar hatóság, és akiért osztálytársai kiálltak.

- Fodor Ákos (2006): *Még: mindig*.
URL: http://terebess.hu/haiku/fodor_akos.doc
- Freid Mónika (2014, szerk.): *Magyarország 2013*, KSH, Budapest.
URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2013.pdf>
- Gyáni Gábor (2012): Nemzet, kollektív emlékezet és public history. *Történelmi Szemle* **54.** 3. sz., 357–377.
- Gyáni Gábor (2014): *Kollektív emlékezet vagy történetírás?*
<http://www.tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanarok-oroszagos-konferenciaja/7843-gyani-gabor-kollektiv-emlekezet-vagy-toertenetiras>
- Habermas, J. (2008): A szekularizáció dialektikája. *2000: irodalmi és társadalmi havi lap*, **7.** 11. sz., 3–12.
URL: <http://ketezer.hu/2008/11/5870/>
- Hall, S. (1997): *A kulturális identitásról*. In: Feischmidt Margit (szerk.) *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 60–85.
- Heller Ágnes és Fehér Ferenc (1993): *A modernitás ingája*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Hunyady György (2013): A személyes szuverenitás és kiszolgáltatottság élménye. *Magyar Tudomány*, **174.** 4. sz., 438–453.
<http://www.matud.iif.hu/2013/04/09.htm>
- Mikonya György és Szarka Emese (2009, szerk.): *Az új vallásos mozgalmak és a pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Mikonya György (2016): Egyház és vallásosság a 21. században. *Gyermeknevelés*, **4.** 1. sz.
- Nagy András (2010): A magyar Kierkegaard. *Jelenkor*, **53.** 10. sz., 1102–1122.
- Pap András László (2014): Sarkalatos átalakulások – a nemzetiségekre vonatkozó szabályozás. *MTA Law Working Papers*. 2014/52.
URL: http://jog.tk.mta.hu/uploads/files/mtalwp/2014_52_Pap.pdf
- Pataki Ferenc (2002): Identitás, személyiség, társadalom. In: Lengyel Zsuzsanna (szerk.): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Renan, E. (1995): Mi a nemzet? In: Bretter Zoltán és Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában. A nacionalizmus*. 171–187. Tanulmány Kiadó, Pécs. Fellelhető eredetiben: Renan, Ernest (1882): *Qu'est-ce qu'une nation ?*
URL: <http://www.bmlisieux.com/archives/nation02.htm>
- Statisztikai Tükör* 2015. március.
URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepmozg/nepmoz14.pdf>
- Szabari Vera (2015): A normák mint integrációs mechanizmusok a mai magyar társadalomban. *Socio*, **5.** 3.
URL: http://www.socio.hu/uploads/files/2015_3/szabari.pdf
- Szabó Ildikó (2010): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Új Ifjúsági Szemle*, **8.** 1. sz. 74–98.

A hivatkozott elektronikus oldalak utolsó letöltése: 2015. december 9.

A megváltozott családok hatása a gyermekekre

M. Nádasi Mária

Eötvös Loránd, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A családdal való együttműködés az iskola megkerülhetetlen feladata. Ez azt feltételezi, hogy a pedagógus mindenkor tájékozott azzal kapcsolatban, hogy aktuálisan mi jellemző a folyamatosan változó családokra, amely tudására támaszkodva megfelelően tud reagálni tanítványai családi hátterének a diákok taníthatóságában, nevelhetőségében megjelenő következményeire. Az írás számba veszi a családok legfontosabb megismerési szempontjait, és pillanatképet készít arról, hogy jelenleg milyen tudásra támaszkodhatnak a pedagógusok a konkrét családok megismerésével kapcsolatban, milyen ma éppen a „változó család”.

Kulcsszavak: családértelmezések, értékek a családban, családszerkezetek, krízisek a családban, a laikus pedagógiai nézetek szerepe a családi nevelésben

A család értelmezése

A családról gondolkodva úgy tizenöt évvel ezelőtt még természetesnek tűnt egy olyan hagyományos alapértelmezés, amely szerint a család a társadalomnak az a legkisebb szociális egysége, amelyben házasságban élő férfi és nő együtt él/nek vér szerinti közös gyermekükkel/gyermekeikkel. És természetesen hozzá lehetett tenni, hogy persze, ettől eltérések azért vannak. Később megengedőbben, a valóság ismeretében alternatív család változatokról kezdtünk beszélni. (A pedagógiában ezek közül leggyakrabban talán a növekvő válási számok miatt a csonkacsaládról mint sajátos nevelési körülményeket teremtő közegekről volt szó. Ma ezt a kifejezést pejoratív jelentése miatt már nem is használjuk.)

Jelenleg ez a család értelmezés már szűknek bizonyul, hiszen lehetséges, hogy az eltérő változatok ma már a többséget képviselik. Mert milyen, a napi életből ismert formációk maradnak ki ebből a hagyományos értelmezésből? Az a változat, amikor

- a gyermeket örökbe fogadják;
- a saját gyermeket és az örökbe fogadottat együtt nevelik;
- a saját gyermek ismeretlen donortól származik;
- az együtt nevelt gyermekek részben az egyik, részben a másik, részben mindkét szülőtől származnak;
- válás vagy árvaság vagy a szülő által vállalt szingli életforma miatt egy szülő neveli a gyermeket (már nem csonka családról, hanem egyszülős családról beszélünk!);
- árvaság vagy a szülők nevelésre alkalmatlan életmódja miatt más családtag (pl. nagyszülő, hivatalos gyám) neveli a gyermeket;
- a család felnőtt tagjai csak alkalmilag élnek együtt;
- a család felnőtt tagjai homoszexuális kapcsolatban élnek;
- a kulturális sajátosságok következtében a hazai alapértelmezéstől eltérő más együttélési megoldást, és sajátos nevelési körülményeket, módszereket tartanak természetesnek.

Azt azonban nem lehet említés nélkül hagyni, miszerint még mindig nem ritka az a vélemény sem, hogy ez a sokféleség nem fér össze a család értelmezésével, hogy mindez inkább a család válságát jelzi, a család felmorzsolódását jelenti.

Ha azonban a realitás, az élet és kitüntetően a pedagógus professzió felől közelítünk a család értelmezéséhez, azt mondhatjuk, hogy a család, mint a társadalom

alapegysége, sokféle módon jelenik meg. Mindegyik változatában bonyolult, s bár egyedileg is állandóan módosuló rendszer, amelyet a gyermekek mégis állandónak élnek meg, mert a biztonságot jelenti számukra (még akkor is, ha – mint oly gyakran – a „családegyesítés” rendre csak az ő fejükben, érzelmeikben, vágyaikban, fantáziájukban folyik).

A fentieket mérlegelve megoldás lehet a család ernyő-fogalomként való értelmezése. Eszerint tudomásul vesszük, hogy a család megjelenési formája változatos, de ha teljesíti a család funkcióit, akkor tekinthetjük családnak.

De melyek ezek a funkciók? A hazai szakirodalomban hagyományosan a következőket szoktuk említeni: a család érzelmi támaszt és gazdasági biztonságot nyújt tagjainak; a regenerálódás színtere; a közös kulturális identitás alapja; reprodukciós funkció, a gyermek szocializálódásának első közege – és ezt általánosnak feltételezzük.

A valóság ismeretében kimondhatjuk, hogy bonyolultságuk, a társadalmi, gazdasági körülményektől sok szálon való függésük miatt e funkciókat nem minden család, nem mindig tudja teljesíteni. Még abban is lehet különbség, hogy a társadalmi-kulturális hagyományok miatt melyik családban mikor, mire helyezik a hangsúlyt. (2003-ban nagymintás, reprezentatív összehasonlító pedagógiai vizsgálat alapján levonhattuk például a következtetést (*Bábosik, Brunner és Nádasi, 2005*): a család működésében legfontosabbnak tartott funkció mind a magyar fiatal felnőttek (19–29 évesek), mind a fiatal felnőtt gyermekkel rendelkező magyar lakosság körében a gazdasági biztonság megteremtése s konkrétan az idős szülők gyámolítása. A német (thüringiai) minta szerint a fiatalok a családdal kapcsolatos legfontosabb funkciónak azt tartják, hogy a család emocionális támaszt ad tagjai számára, a szülői minta szerint pedig a gyerekek anyagi támogatása a legfontosabb.)

A funkciók jelentőségének és megvalósításának családokhoz kapcsolható különbözőségét tudomásulvéve elfogadhatónak, indokolhatónak látszik a családdal kapcsolatos kritériumoknak a legfontosabbra, kikerülhetetlenre csökkentése. Ez a természetes reprodukciós, szocializáló funkció. A továbbiakban ezért Bönisch és Lenz család-értelmezését fogadjuk el, amely szerint *a család olyan generációk közötti kapcsolatot, amely kapcsolatot szülő-gyermek viszonyként írható le* (*Bönisch és Lenz, 1997*).

Ebbe a tág értelmezésbe belefér a szimbolikus család is. Mert, ahogy a kutatók érdekesen és meggyőzően felmutatják, életünkben fontos szerepet játszhat az ún. szimbolikus család, amelybe mindenki beletartozik, akit akár közösen, akár egyénileg elér az emlékezet, a képzelet. A szimbolikus család narratívákban, személytől, időtől, szituációtól függően is változó narratívákban jelenik meg – lehetővé téve a családok, a családtagok, így a gyermekek számára is a párhuzamos többféleséget, a különböző szocializációs mintákkal való azonosulást, a szabadság (napi tapasztalatoktól függetlenül) megélését (*Boreczky, 2004.*).

A pedagógusok különböző, konkrét családokkal találkoznak

A napi intézményes pedagógiai munkában a családnak nagy szerepe van azért, hogy az óvoda, az iskola mintegy társul a családhoz a gyerekek nevelésében. A gyerekek a nevelési intézményekbe az elsődleges szocializációs közösségből érkezve, oda tartozva jelennek meg. Ebben a helyzetben megjelenik a családok és az intézmények, a szülők és a pedagógusok együttműködésének szükségessége és kényszere. Ebben a kapcsolatban a család képviseli a folytonosságot, a pedagógusok a szakaszosságot. Ezért általában nem a család elméleti értelmezése szokott a téma lenni a pedagógusok beszélgetéseiben, a szülők között, hanem a különböző családok, mint nevelési közegek

hatása, folytonosan változó hatása a gyermekekre, s ennek következtében a pedagógusok feladatainak változása, vagyis a pedagógusok és a konkrét családokkal való találkozás milyensége. Ebben az összefüggésben az egyes családok és az intézmények, pedagógusok konkrét sajátosságai, összeállításuk vagy eltéréseik a meghatározóak.

Összeállítás esetén – szerencsés esetben, ha a nevelési törekvések a gyermekek szükségleteivel összhangban vannak – a pedagógiai hatékonyság erőteljes és pozitív lehet. Eltérés esetén, különböző – pedagógiai megkérdőjelezhető helyzetek – alakulhatnak ki. Például: a család segít a gyermeknek értelmezni az iskolai élményeket; az iskola lemond a gyermek neveléséről, oktatásáról, hivatkozva a család szintjére, ellentétes törekvéseire, közönyére stb.

Ezt a komplex kérdéskört leszűkítve a továbbiakban csak azokra a családi jellemzőkre utalunk, amelyek jelenleg a pedagógusok számára általában vagy egy részük számára mindenképpen szokatlanként jelennek meg, amelyekkel saját életükben korábban valószínűleg nem vagy másképp találkoztak.

A pedagógusok részéről a megszokottól, ismerttől való eltérő működés miatt gyakran fogalmazódik meg elégedetlenség, kritika általában a családokkal szemben. Ezzel összefüggésben kiindulásul két dolgot mindenképpen érdemes figyelembe venni. Egyrészt a család hatása és a gyermek intézményes „beválása” (nevelhetősége, oktathatósága) között kizárólagos és közvetlen kapcsolatot feltételezni leegyszerűsítő, behaviorista szemléletmód lenne, még az iskola és család összeállése esetén is. A gyerekek nem a családi hatások passzívan elszenvedett, kizárólagos lenyomatai. A döntő folyamatok a családi hatások mellett az intézményes nevelés által is (és természetesen az adottságok, a média és más hatások, tevékenységek által is) befolyásolt „fekete dobozban” zajlanak. A gyermeki psziché valamennyi hatást filterként szűri meg. Másrészt a pedagógusok nem általában a családokkal kerülnek kapcsolatba, hanem konkrét családokkal.

A továbbiakban arról gondolkodunk, hogy melyek a családok közötti különbségek pedagógusok által is akceptálható/akceptálható legfontosabb forrásai. E források közül a következőket emeljük ki:

- a családok által képviselt értékek különbözők;
- a diákok eltérő szerkezetű családokból érkeznek;
- a családok élethelyzete az éppen aktuális krízisek miatt jelentősen különbözhet egymástól;
- a családtagok egészségi állapota alapvetően meghatározza a gyermekek életminőségét;
- a családok társadalmi, gazdasági helyzete nagy eltérést mutathat;
- a család valláshoz való kapcsolódása befolyásolhatja az iskola elvárásaihoz való viszonyulást;
- a család nemzetiségi, etnikai hovatartozása sajátos nevelési szokásokat alapozhat meg;
- a családokban megjelenő laikus pedagógiai nézetek meghatározzák a családi nevelés légkörét, sajátosságait.

A család által képviselt értékek különbözők

Kiinduló tételként kezelhetjük, hogy a családok élete mindig is értékek (preferált eszmények, morális nézetek, magatartásmódok, javak, körülmények) mentén szerveződött, bár ezekkel az értékekkel a családok nem feltétlenül voltak/vannak tisztában. A különbségek a családok által (tudatosan vagy nem tudatosan) preferált értékek tartalmában vannak, amely értékek az életmódbeli, a társadalmi-politikai változásokra érzékenyen reagálnak. (Leglassabban talán a morális értékek változnak.)

A szociológiai értékkutatások korábban már kimutatták, hogy a magyar társadalomban a családok nagymértékben különböztek abban, hogy milyen értékeket preferáltak, bár a társadalmi ideológia az egységességet sugallta, sőt – nehezebb időkről lévén szó – kifejezetten elvárta (*Hankiss, 1983*).

A pedagógiai kutatások szerint nem kevésbé színes a helyzet abban a tekintetben sem, hogy a családok (szülők, gyermekek), illetve a pedagógusok mit tekintenek értéknek a pedagógiailag értékelhető közegek működésében, mit preferálnak egymás működésében. Ezek az értékek elvárásokként, meglétük esetén elismerésként, hiányukat tapasztalva, feltételezve kritikaként jelennek meg.

2012-ben általános iskolai tanulók és szüleik körében végzett (a 2002. évi vizsgálat szempontjait bennfoglaló, de új elemeket is tartalmazó) reprezentatív vizsgálatunkban megállapíthattuk, hogy az általános iskolás diákok szüleinek elvárásaiban egyaránt találkozunk az állandósággal és a változó körülmények miatt megjelenő új elemekkel. (*Hunyady és M. Nádasi, 2014*) Így tíz éves távlatban tovább erősödött az iskola eredményességével kapcsolatos elvárás (továbbtanulásra felkészítés), mint állandó elem, viszont új elemként jelent meg az iskolai fizikai biztonság igénye. A vizsgálat időbeli körülményeit tekintve ezzel összhangban azt is megállapíthattuk, hogy értékek szintjén a családokat tekintve csak lassú változásra lehet számítani, a szülők értékeit nem annyira a divatos társadalmi jelszavak, mint inkább a gyerekek iránt érzett felelősség, szeretet, a saját iskolai tapasztalatok határozzák meg.

Ugyanebben a vizsgálatban megpróbáltuk azt is felderíteni, hogy a diákok számára mi jelenti az értéket az iskolához kapcsolódóan. A diákok az önállóságot, a nagyobb személyes figyelmet, a társadalmi nemükből eredő különbségek figyelembevételét várják el, tekintik értéknek az iskoláról gondolkodva.

Kutatásunkban a szülők iskolával kapcsolatos értékeit saját gyerekeik igényeivel hasonlítottuk össze, megállapíthattuk, hogy családon belül valószínűleg sem egybeesés, sem ellentmondás nincs az értékek között: a szülők és a gyerekek helyzetükből adódóan mást emelnek ki értéknek a pedagógiai folyamatra vonatkozóan. A pedagógiai értékek a szülők esetében szerep-, a gyermekek esetében szükségletspecifikusak.

A családot illetően nincsenek örök, stabil értékek. A családok értékei a családtagok szükségletei, élethelyzete alapján alakulnak ki, s az együttélés során sajátos, egyedi egyveleget képeznek. Ezekkel találkoznak a pedagógusok.

Az eltérő családi struktúra

Ahonnán a gyerek érkezik, szerkezete szerint lehet (ha csak a leggyakoribb és legegyszerűbb formációkat tekintjük):

- nukleáris család – szülők és gyermekek élnek együtt;
- egyszülős család – válás, haláleset, a szingli életmód (önkéntes vagy kényszerű vállalása) miatt;
- mozaikcsalád – újracházasodás eredményeként;
- nagycsalád – legalább három generáció együttélése esetén.

A multilokális család (*Bertram, 1997*) esetében pedig már a közös háztartás sem jellemző a családra.

A családszerkezet többféleképpen is kihat arra, hogy milyen iskolás lesz a gyerek. Ha a hagyományos struktúrának megfelelően az apa és az anya is tagja a családnak, a gyerekek módja van a világos szerepek, minták megismerésére. Ha a családban több gyerek van, a testvérsorban elfoglalt helyzetétől függően tanulhat meg az iskolában is megjelenő viszonyulási módokat. Ha különböző generációk élnek együtt, lehetőség van a különböző értékrendek megismerésére, ütköztetésére. Egyszülős családban ta-

pasztaletokat szerezhethet a gyermek arról, hogy a napi életvezetés milyen szerepkonfliktusokhoz vezet, és ez milyen következményekkel járhat a vele élő szülőt illetően.

Külön kérdés lehetne, hogy mit jelent, jelent-e valamit a gyerek számára a nem-házasság körülményeibe való beleszületés, illetve ha a családszerkezet az óvodás, iskolás évek alatt változik. Friss statisztikai adat, hogy jelenleg nálunk minden negyedik gyerek nem-házasságban élő szülőktől, vagy egyedül élő anyától származik. És az arány valószínűleg növekedni fog. Hiszen 1980-ban a nem házas kapcsolatból származó születések aránya 7,1 %, 1998-ban már 26,6 % volt (Pongrácz, 2015), 2014-ben 47,6% volt (Statisztikai Tükör, 2015). (Egyáltalán, arról, hogy a nem-házasság körülményeibe való beleszületés vezet-e nevelődési specifikumokhoz, nincs megbízható tudásunk.)

Ha a családszerkezet az iskolás évek alatt változik (testvér születése, szülő halála, válás, újraházasodás, kivándorlás, elköltözés - visszaköltözés) rányomhatja a bélyegét a gyerek viselkedésére, tanuláshoz való viszonyára stb. A statisztikai kimutatók szerint a gyerekek életét gyakran érzelmi válságba sodró válások száma nálunk is egyre nagyobb mértéket ölt. Az ezredforduló után évente 25 000 válás, 2012-től némi csökkenés tapasztalható, igaz, hogy csökken a házasságban élő párok száma is. 2013-ban 20 000 válást (Statisztikai Tükör, 2014) regisztráltak.

A hazai házassági szokások (hasonlóan a nyugat-európai gyakorlathoz) az utóbbi évtizedben átalakulnak, konkrétan egyre idősebb korban házasodnak a férfiak és a nők. Pontosabban fogalmazva, egyre későbbi életkorokban egyre kevesebb esetben szánják el magukat házasságkötésre (Maksay, 2013). A szülők életkora a gyerek nevelődése szempontjából nem mellékes. A generációk közötti időbeli távolság növekedése hozzájárul az értékek, a szükségletek, a szokások, az ízlés területén való távolodáshoz.

Hasonló következményekhez vezet az a gyakori helyzet is, hogy fiatal anyák és idősebb (régebben inkább nagypapa korabeli) férfiak vállalkoznak közös gyermeknevelésre. Az ilyen családi struktúrákban a családi nevelés típusos ártalmaként gyakran jelenik meg a túlféltés, ami az iskolai társas helyzet elfogadását, az abba való beilleszkedést a gyerek számára meglehetősen nehezíti.

A családszerkezet változása nemcsak az életmód, hanem mindig az érzelmi kapcsolatrendszer átalakulását is jelenti, amelyet a családtagok különböző előjellel és intenzitással élnek át. Ezeket a változásokat a gyerekek megélhetik veszteségként is, és természetesen ugyanilyen eséllyel megnyugvasként is, érzelmileg gazdagodva.

Azonban arra érdemes számítani, hogy az e változásokat megelőző, nem ritkán elhúzódó folyamatok lekötik, az iskolai tanulástól elterelik a gyermekek gondolkodását, figyelmét, gyakran feldúlják érzelmi életüket. A felnőttek életének olyan szegmensébe nyerne nem ritkán betekintést, olyan jelenségekkel, folyamatokkal szembesülnek, amelyeket korábban a felnőttek titkoltak gyerekeik előtt. A gyermekek találkozása ezekkel az érettségi szintjüket meghaladó tapasztalatokkal, az ezekkel való értelmi, érzelmi birkózás elvonhatja figyelmüket az iskolai tennivalókról. Ennek következménye lehet az iskolában a motivátlanságon, figyelmetlenségen kívül a feszültség levezetésére alkalmazott verbális vagy fizikai agresszió (gyakoribb) megjelenése is.

A családok aktuális életciklusa

A családok életciklusainak felismerése, leírása, az egyes szakaszokból való átmenet problémái, a normatív krízisek értelmezése a múlt század második felében jelentek meg a pszichológiai szakirodalomban. A dinamikus családpszichológia megalapítójának Hill és Rodgers tekinthetők, munkásságában Ericson is jelentős szerepet szán a családi életciklusok leírásának.

Hill és Rodgers alapján a gyermekkel rendelkező családok életciklusai a következők:

- az újonnan házasodott pár,
- a csecsemős család (0–3 éves korig),
- a kisgyerekes család (3–6 éves korig),
- a serdülőkorú gyerekes család,
- a felnövekedett gyermeket kibocsátó család,
- a magukra maradt, aktív szülők,
- az inaktív, idős házaspár.

A normatív krízisek abból adódnak, hogy a változással, fejlődéssel új szükségletek jelennek meg, ennek következtében újfajta működésre, új kapcsolatokra kerül sor, amelyek egyaránt vezetnek nyereségekhez, veszteségekhez, olykor működési zavarokhoz, elakadásokhoz (Kömlösi, 1997).

A családdal kapcsolatos változások miatt azt mondhatjuk, hogy nincs arra esély, hogy ezek a normatív családi krízisek a leírások szerint „szabályosan”, lineárisan követik egymást, hiszen két vagy több ember (sokszor változó) együttéléséről van szó. A családi krízisek az egyéni krízisek egyidejű összegeződéséből adódnak. Inkább az tekinthető létszerűnek, hogy egy családban egyszerre, párhuzamosan több krízis állapot is kibontakozik. Például a serdülőkorú krízis fázisában élő fiatalnak testvére születik, s miközben az új gyerek öröme-gondja az életközépi krízisben levő az anyára hárul, az idősödő apa már a kapuzárási pánik rémével viaskodik. A nagyszülők időskori kríziseire így aztán kevés családi figyelem jut.

A normatív krízisek sajátos természete, hogy következményeit tekintve a család egészét, az együttélők mindegyikét érinti, a családtagokat összekötő kommunikációs, érzelmi kapcsolatrendszeren keresztül. Miközben természetesen mindenki a saját krízis állapotából is tovább akar lépni. És gyakran van olyan helyzet is, amikor a normatív krízisek mellé a családokban akcidentális krízisek is megjelennek, mint például valamelyik családtag kivándorlása vagy éppen visszatelepülése, válás, betegség, halál.

A családi krízisekből, a gyerek kríziseiből való továbblépés segítése csak olyan mértékben lehet a pedagógus feladata, hogy nem nehezíti a helyzetet. Megfelelő arányérzékkel rendelkezve például látja, hogy milyen jelentősége van egy diák életében apja elvesztésének vagy akár csak egy (rosszul sikerült) dolgozatnak. Ami a pedagógustól az ilyen helyzetekben elvárható: a pszichológiai tájékozottság, érzékenység, a krízis jeleire való felfigyelés, értő reagálás; az akcidentális krízisek okozta feszültségeken, pszichés elfordulásokon együttérzéssel való átsegítés, támogató kapcsolathoz való irányítás.

A családok egészségi állapota

A statisztikai adatok szerint a mai magyar társadalom egészségügyi helyzete romlik. A születéskor várható élettartam nálunk lényegesen alacsonyabb, mint az EU országoké. (A magyarországi átlag 74,23 év, az EU országok átlaga 79,31 év volt 2010-ben.) Ami az életminőséget illeti, a felnőtt lakosság életét végigkíséri a stressz. A depressziós tünetegyüttes a 45 évnél fiatalabb férfiak esetében 19%-ban, a nőknél 22%-ban van jelen. Érdeemes felfigyelni arra, hogy a gyerekes fiatal nők körében a depresszió még gyakoribb, 24% (Kopp és Skrabski, 2009) Az meg már szinte közhely, hogy a káros szenvedélyek tekintetében igencsak előkelő helyen szerepel az ország.

A családtagok fizikai állapotából, betegségéből adódó helyzete rányomhatja bélyegét a gyerek gondozottságára, kedélyére, gyakran lehet a háttére az elkalandozó figyelemnek, a fáradságnak. Egy baleset következményeit, egy gondozásra szoruló beteg nagyszülővel kapcsolatos gondokat egy diák sem tudja az iskola kapun kívül hagyni.

Sokkal nehezebb felderíteni a család mentális problémáit. Rainer Winkel (*Winkel*, 1981) a következő neurotikus családtípusokat írja le:

- Az „elszigetelő család”, amelyre az jellemző, hogy valamelyik tagját kizárja a családi kommunikációból, üzenetnek egymásnak. („Mondd meg a lányodnak...”)
- A „viaskodó család”, amelyre az jellemző, hogy a szülők egymással harcolnak, vetélkednek az egyetlen gyermek szeretetért, vagy a másik gyerek szeretetért is. (Gyakran alakul ez így válások esetén, miközben a gyermek mindkét szülő szeretetért harcol.)
- Az „ambivalens család”, amelyre az jellemző, hogy a családtagok között szeretet és gyűlölet kapcsolatok egyaránt fennállnak, de a kapcsolatok nem kölcsönösek. Ezek a kapcsolatok egyensúlyi helyzetbe merevednek. Új tag megjelenése esetén (féltve a kialakult egyensúlyt) egységesen ellene fordulnak.
- A „kulisszacsalád”, amelyre az jellemző, hogy a családtagok egymás számára játszanak el olyan érzelmeket, szerepeket, amelyek nincsenek. Túlélési stratégiájuk a double-bind kapcsolat.
- A „körcsalád”, amelyre az jellemző, hogy mindenki szeret valakit a családban, de ő a szeretetet mástól kapja. Minden kapcsolatban van egy szerető és egy szeretett, amely kapcsolatban a fölérendeltség a szeretett személyre jellemző.
- Az „úr és szolga” családra az jellemző, hogy az alávetettségéből a szolga helyzetben levő családtag továbbadja az őt ért gyötrést, vagy éppen lázad ellene, garantálva a belső összeütközéseket.
- A „gettócsaládra” az jellemző, hogy a családtagokat szorongással teli kapcsolatok fűzik össze, a családot érő külső eseményeket fenyegetésként élik meg, bezárkóznak.

Az egyes típusokat Winkel konkrét esetekkel szemlélteti, s egyben jelzi, hogy ez korántsem zárt, végső felsorolás, a rendelkezésére álló esetek tipizálását végezte csak el. Kiemeli, hogy a család működése mögött mindig az egyének élettörténete áll, a családi neurózisok gyökereit a családtagok életeseményeiben lehet/kell keresni.

A hazai szakirodalom jóval differenciáltabb, szakszerűbb, modernebb, ugyanakkor tapintatosabb megközelítést sugall a „sérülékeny család” kifejezéssel. Az e témában pedagógusok számára készített kézikönyv a családot önszabályzó rendszernek tekinti, s nemcsak keresi a mentális problémák felismerését segítő tüneteket, következményeket, hanem a gyógyítás lehetőségeit is, különös tekintettel a játékra (*F. Lassú*, 2011; *Kolosai*, 2011).

A kézikönyv szembesíti az olvasót azzal, hogy a társadalom romló fizikai-mentális állapota az iskoláskorú népességre is rányomja a bélyegét. A felnőttek problémái a gyerekekkel való bánásmódban is megjelennek, ezek közül az elhanyagoláson túl a verbális, a fizikai, az érzelmi és a szexuális bántalmazást tartjuk számon. Magyarország a huszonhét legfejlettebb OECD ország közül gyermekbántalmazás terén hátulról a negyedik a rangsorban. Egy feltárt esetre huszonöt feltáratlan jut. Ennek a tüneteit észlelve azonnal lépni kell a gyermekvédelmi jelzőrendszeren keresztül. A mentális megsegítés már nem tartozik a pedagógus hatáskörébe, de a segítők értesítése, szükség esetén a segítők javaslatainak támogatása, felerősítése, kötelező feladata (*Hajdú*, 2011).

A családok társadalmi, gazdasági helyzete

A családok társadalmi, gazdasági helyzete az iskolából tekintve a családok munkavállalási és anyagi lehetőségeiben ragadható meg. Szegénység, gazdaság – minden társadalom gondja. Szépirodalmi művek sora vall arról például, hogy mit jelentett Magyarországon valamikor iskolában szegény gyerekek lenni (vö. például Móra Ferenc művei).

Az utóbbi évtizedekben a magyar társadalomban ismét megismert (nagyértékű) munkanélküliség, az ennek nyomán kialakuló gyermekszegénység feltétlenül rontja az iskola hatékonyságának esélyeit. Az UNICEF 29 fejlett országra kiterjedő vizsgálata szerint a magyar gyermekek (1–16 éves korig) 20,6%-a súlyosan deprivált, azaz súlyosan nélkülöző. Ez az érték még rosszabb az egyszülős háztartásokban (47,3%) és a munkanélküli háztartásokban (64,9%) (*UNICEF Report Card 10*).

A gyakran éhes, személyes (fizikai és érzelmi) szükségleteiben hiányt szenvedő, a felnőttek reménytelen életét saját lehangoló perspektívájának tekintő gyermekek, fiatalok az iskola funkcióinak hivatalosan elfogadott koncepciójától, az iskola hagyományos működésétől nagyon távol vannak. A szegény települések egyre gyengébb teljesítménymérési eredményei mögött – ebben biztosak lehetünk – nem csak pedagógiai okok vannak. Pedagógiai eszközökkel az iskola céljai, elvárásai és a napi életmód közötti távolság egyre nehezebben, világosan szólva, nem is leküzdhető.

Ugyanakkor kialakult, alakul a társadalomnak egy olyan rétege is, amely anyagiilag, lehetőségeit illetően lényegesen jobb helyzetben van, mint akár a pedagógusok zöme. A diákok egy kis része szüleivel utazik, külföldön nyaral, világot lát, a legmodernebb informatikai eszközökkel rendelkezik, amelyek segítségével minden jót és rosszat megtanulhat. Illúzió lenne azonban azt hinni, hogy a pedagógusok számára ezek az együttműködés szempontjából vágyott családok. Gazdagság – szegénység, ez mindig így volt. De korábban az anyagi szerénységet a társadalom szemében pótolta a műveltségbeli gazdagság, a pedagógus professzió magasra értékelése. A „tisztességszegénység” becsülete. A mai „új gazdagok” életvitele, szemléletmódja gyakran távol esik az iskola, a pedagógusok elképzeléseitől. Az iskola és a családok közötti feszültségek, távolságok nagyon gyakran éppen olyan nehezen leküzdhetőek, mint a szegénység esetében. Különösen, ha ezt a helyzetet még színezi a rendkívül jómódúak pökhendisége, a pedagógus kisebbségi érzése, irigysége, hiszen ez utóbbiak is elhomályosíthatják a pedagógiai tisztánlátást.

A család valláshoz való kapcsolódása

Magyarországon vallásszabadság van. A szociológiai kutatások szerint a fiatalok egyre kevésbé vallásosak, a vallásosakra pedig gyakran jellemző a vallási individualizáció (a nem egyházi tanítások követése). A jelenlegi fiatalok szülei a 60-as, 70-es években, a vallás háttérbe szorulásának idejében szocializálódtak, ezért gyermekeiknek is csak kismértékben biztosítottak vallásos nevelést. A fiatal szülőknek a rendszerváltás után a valódi vallásosság megélése mellett lehetőségük nyílt a vallási kulisszák dívatból, esetleg karrierizmusból való követésére is, ám mindez a gyermekek vallásos nevelése szempontjából érthetően nem jelentkezik pozitívként. Ez magyarázhatja, hogy a 2000-ben megkérdezett fiatalok (15–29 évesek) 38%-a nyilatkozott úgy, hogy a családban vallásos nevelésben részesült, 2012-ben ez az alacsony érték is 27%-ra csökkent. Egy friss kutatási eredmény szerint a szülők az iskolától nem is várják el a vallásos nevelést (*Hunyady és M. Nádasi, 2014*). Ami inkább meglepő lehet, az egyházi iskolák csak kismértékben tudják pótolni a család vallásos nevelését (*Rosta, 2013*).

Állami iskolában tanító pedagógus számára a diákok bármilyen valláshoz való tartozása csak akkor jelenthet igazán kérdést, ha olyan feladatok, események lennének aktuálisak, amelyeket tilt a tanuló vallása. A pedagógus számára egy feladat adódik: a vallási tiltások tudomásulvétele, és olyan körülmények megteremtése, hogy ez ne vezessen a gyerek kirekesztéséhez. Fontos ezért, hogy a pedagógus megismerje a vallások napi életet befolyásoló elvárásait, s képes legyen ezeket előítéletek nélkül akceptálni.

A család nemzetiségi, etnikai hovatartozása

Színes és egyre színesebb a kép abban a tekintetben, hogy az egyes intézményekben milyen vállalt és nem vállalt nemzetiségű, etnikai hovatartozással rendelkező diákok tanulnak együtt. A pedagógusok számára ez a körülmény azért lehet fontos, mert a nemzetiségi, etnikai hovatartozás mind a korábban említett értékeket, mind a családi nevelési szokásokat, a valláshoz való tartozást befolyásolhatja.

Magyarországon legnagyobb szakirodalmi háttére a romák családi nevelésével kapcsolatos tudásnak van, hiszen a népességen belül a legnagyobb etnikumot legrégebben ők képviselik. Ma már elmondható, hogy azon a korszakon túl vagyunk, miszerint „a cigányok nem nevelik a gyerekeiket”. Ma már – szerencsére – kezd közhely lenni, hogy nevelik, csak mások a nevelési szokásaik, hagyományaik, körülményeik. Az ismeretek terén bekövetkezett változás természetesen csak akkor vezet a cigánygyerekekkel hatékony bánásmódhoz, ha attitűdváltozás is kíséri (*Forray és Hegedűs, 2003*).

A jelenlegi körülmények között a családok nemzetiségi hovatartozásából, nevelési szokásokból adódó pedagógiai kérdések megsokasodhatnak. Keveset tudunk a Magyarországra bevándorlók gyerekeivel való foglalkozásról. Pedig már 2014-ben, az engedéllyel, huzamosan itt tartózkodó külföldi bevándorlók száma 138 000 volt. A lakosság 1,4%-a. (A bevándorlók 74%-a Európából, 19%-a Ázsiából, 3%-a Afrikából és az amerikai kontinensről érkezett.) (*Statisztikai Tükör, 2014*).

A különböző kultúrákhoz tartozó családok nevelési értékei, szokásai nagymértékben különbözhetnek egymástól, befolyásolhatják a pedagógiai intézményekben szükségesnek tartott eljárásokat is. A pedagógusok más kultúrák, más kultúrák családi nevelési szokásai stb. iránti nyitottsága, az ebből elvonható következtetések figyelembevétele az egyes gyerekekkel, gyerek csoportokkal való foglalkozásban meghatározó lehet. Másrészt a gyerekek különböző nemzetiségekhez való tartozása segítheti az iskolák multikulturális nevelésének élményszerű megvalósítását.

Az iskolába járó, több nemzetiséghez tartozó tanulókkal való foglalkozás a korábbi években nálunk nem kapott nagy hangsúlyt. Biztos, hogy a nemzetközi pedagógiai gyakorlat megismerése ezen a területen segítséget adhat. Az osztrák, a német, a holland közoktatás már évtizedek óta halmozza jó eredménnyel ezen a téren a tapasztalatokat. De a hazai intézményeknek is van már tapasztalatuk, hiszen a bevándorlók gyerekei számára évek óta biztosítják az óvodai, az iskolai nevelést. A hazai intézmények egymástól való tanulása, a külföldi tapasztalatok megismerése akár azonnali segítséget nyújthat, hiszen jelenleg több erről a területről a gyakorlati tudás, mint a tudományos kutatás eredményeként megfogalmazott.

Hétköznapi pedagógiai elméletek a családi nevelés háttérében

A családokban a felnőttek természetesen tartják nevelő szerepüket, feladatukat. Teszik mindezt annak ellenére, hogy nincs ilyen tekintetben képzettségük. Saját közvetlen és közvetett tapasztalataik, a szépirodalom, az ismeretterjesztő irodalom, az internetben olvasott írások alapján kialakuló elképzelés a felnőtt szerepéről a gyermek nevelésében befolyásolja, hogy a családok nevelése hogyan alakul (*M. Nádasi, 1999*).

Ez is olyan tény, amelyik a nevelés történetével egyidős. Csak a nem-professzionális tudásnak, a hétköznapi pedagógiai elméleteknek a tartalma változik. A neveléstörténeti kutatásoknak az a vonulata, amely a társadalom által konstruált gyermekképpel foglalkozik, meggyőzően mutatja be, hogy a korábbi évszázadok gyermekkel kapcsolatos nézetei változtak abban a tekintetben, hogy a gyermeket ördöginek, angyalnak,

a korlátlan lehetőségek hordozójának tekintették-e. Ezek a nézetek nem váltották egymást, hanem párhuzamosan, történeti korokon átívelve együtt éltek. A gyermekről való tudás halmozódását illetően új fordulatot jelentettek a fejlődés pszichológia, a humanisztikus pszichológia felismerései. A nagy fordulatot az a 20. századi megközelítés jelentette, amely továbblépett azon a normatív szemléletmódon, amely a gyermekkor, mint a kívánatos felnőttkor elérésének szakaszát értelmezte, s felhívta a figyelmet a gyermekkor önértékére. Ezt a szempontot még sem a pszichológia, sem a pedagógia nem dolgozta fel alaposan, ugyanakkor az elmúlt ötven évben a fogyasztó társadalom már mind nézeteiben, mind gyakorlatában kitermelte a fogyasztó gyermekképet (akiknek gondolatvilágában a reklámok, a média hatására a felnőttek egyáltalán nem elérendő minták, hanem csak zavaró elemek, legyenek azok a szülők vagy a pedagógusok), megteremtve ezzel az „elsietett gyermekkor” jelenség- és gondolkörét (Golnhofer és Szabolcs, 2006; Vajda, 2009).

Tudjuk, hogy a hétköznapi (laikus) pedagógiai tudás hagyományozódik, nehezen változik, teljesen természetes, hogy egyszerre élhetnek a történetileg kialakult különböző gyermekfelfogások, és az ezekhez illőnek vélt, vagy ezekről mit sem sejtő hétköznapi pedagógiai elméletek a családi nevelés alapjaiként. Napi tapasztalat is lehet, hogy egy családban eltérő vélekedés alakul ki a gyerekekről a testvérsorban elfoglalt helyük, képességeik, külsejük stb. alapján. Ezek a nézetek alapvetően befolyásolják a gyerekekkel való családi bánásmódot, hiszen nem mindegy, hogy pl. a gyerekben a megtestesült rosszat látják, akinek akaratát, törekvéseit meg kell törni, vagy a megtestesült jószágot, akinek teljes körű kényeztetés, elismerés jár stb.

A családokban a gyerekekről, a nevelhetőségükről, az alkalmazható nevelési eljárásokról kialakult véleményről, az ezek alapján alkalmazott nevelési módszerekről folyamatos, általában latens, kritikus esetben sokszor viharos egyeztetés zajlik. Hiszen egyben biztosak lehetünk: hétköznapi pedagógiai elméleteik tekintetében a családtagok között a legnagyobb harmónia esetén sincs teljes egybeesés, hiszen a hétköznapi pedagógiai elmélet legfontosabb alapja mindenki esetében a közvetlenül, személyesen szerzett pedagógiai tapasztalat. Márpedig ez mindenki esetében más. A pedagógus jó esetben ennek az egyeztetési folyamatnak az eredményével találkozik, de a családtagokkal való beszélgetés esetén a különbségek élesen is kirajzolódhatnak.

Érdeemes a családból érkező nézetekre figyelni. Ha nem is professzionálisak – a gyerekekkel kapcsolatban más közegben szerzett számtalan tapasztalaton, és az esetek többségében a gyerek iránt érzett felelősségérzeten alapulnak.

A szülőkkel való együttműködést talán segíti, ha meggondoljuk: a gyereket nevelő felnőttek sem mindig találják gyerekeikhez a megfelelő nevelési módszereket. A változó világ ebben a tekintetben olykor őket is eszköztelenné teszi. Része ez annak a folyamatnak, aminek a következményeit gyakran tapasztaljuk. A múlt század második felében a nagymértékű életmódváltozás (a nők munkába állása, az apák ingázása, az iskoláskorú, továbbtanulni szándékozó gyermekek kollégiumba kerülése) szakadozottá tette a generációk között a tapasztalatok, a napi gyakorlat átadását, átvételét. Gondolhatunk arra, hogy a jelenlegi gyermekek nagyszülei pedagógiai nézeteiket megalapozó tapasztalataikat nagyon gyakran külsőségeiben is apadominanciájú, korlátozó családban szerezték, az elmúlt fél évszázadban csendben lezajló szexuális forradalom következményeivel saját életükben csak rossz lelkiismerettel kerültek kapcsolatba, hogy életükben a szülők elmaradt felvilágosító szerepét az internet nem pótolta még. Gyermekeik, a mai fiatal szülők, saját neveltetésük során éppen az előzőek miatt sok bizonytalanságot, következtelenséget éltek át, alig van tapasztalatuk

arról, hogy milyen eszközei vannak a nem-tekintélyelvű nevelésnek (amit általában nagyon fontosnak tartanak), de a szülői tekintélyt mégsem romboló, hanem kölcsönös szeretetre, tiszteletre alapozó kapcsolat megteremtésének. A pedagógustól érkező szakmailag értékes információk egy ilyen helyzetben felértékelődnek. Mint ahogy a könyvkiadók is egyértelmű sikerként számolnak be a nevelési tanácsadás témájában a szülők számára kiadott könyvek keresettségéről.

A családdal kapcsolatos változások hatása a gyerekekre és a velük való pedagógiai munkára

A fentiekben átgondolt, családokra jellemző sajátosságok a valóságban komplexen, s mint ahogy azt már jeleztük, más hatásrendszerekkel együtt érvényesülnek. Ezért nem lenne járható út az, ha az egyes sajátosságokból próbálnánk levezetni a pedagógiai tennivalókat. Hiszen ugyanazok mögött a tünetek mögött (pl. figyelmetlenség, agresszióra való készség, nagyfokú érdeklődés) különböző, a családból is eredeztethető okok, azok együttese húzódhat meg. Amit valamennyi sajátosság együttesen sugall: a megváltozott, az egyes pedagógusok számára szokatlan, nem ritkán zavaró családi körülmények, nézetek, szokások figyelembevételére szükség van. Hogy mi a célszerű, mi az eredményes, az a konkrét helyzet függvénye.

De honnan lehet megtudni, hogy a diákok pozitív vagy negatív tüneteket mutató viselkedése mögött valamilyen módon a család is szerepet játszik? Szükséges arra gondolni, hogy a figyelmetlenség, a motivátlanság mögött ugyanúgy lehet az első szerelem boldogító izgalma, mint az élet (esetleg más felnőttek, esetleg éppen a szülők vagy éppen más tanárok) által okozott sérelmek. A személyiségi jogokra tekintettel mindezekről a pedagógusok hivatalosan nem értesülnek. Régi naplót, bizonyítványokat, dokumentumokat lapozgatva elcsodálkozhatunk azon is, hogy e tekintetben is mekkorát változott a világ. A bejegyzett anyanyelv, vallás, a vallás változtatás, mindkét szülő konkrét foglalkozása, a szegénységi bizonyítvány – a pedagógus hivatalos alapinformációi közé tartoztak még az elmúlt évszázadban is. A jelenlegi bejegyzések nem a tanulók konkrét családi körülményekből, hanem oktathatóságából, nevelhetőségéből indulnak ki.

Jelenleg a családi háttér pozitívumai, negatívumai csak pedagógiai eszközökkel – beszélgetések, megfigyelések – deríthetők fel. Persze ennek jó alkalmi lehetnek a családlátogatások, a szülői értekezletek, a fogadó órák és egyéb alternatív együttműködési formák is. (A gyerekek ezzel kapcsolatos spontán közléseire még legfeljebb a kisgyermekkor végéig számíthatunk.)

A pedagógiai támogatás a tapintatos egyéni bánásmódban a leghatékonyabb. Ezt akkor is tudnunk kell, s ez akkor is így van, ha kevés az egy gyerekre hivatalosan jutó idő, ha a pedagógus maga is krízishelyzettel küzd.

Valódi együttműködést várhat el a pedagógus a szülőtől, ha tud azért tenni, hogy a szülők pedagógiai, pszichológiai tudatossága fejlődjön. Pedagógusnak és szülőnek is érdemes azt felismerni, hogy rövidre szabott találkozósaikon ne csak a gyerekekről legyen szó, hanem arról a kontextusról is, amelyet a család jelent. (Nagyon jellemző, hogy ha a szülői értekezlet témája például a serdülőkor, de hogy a serdülőkor átélésének minősége függ a családi háttértől is, alig esik szó.)

Egy biztos: a családok által képviselt értékek, a családok működése az iskola számára adottság. Az együttműködés érthető, tapasztalattal is, elméletileg is alátámasztható elméleti kíváncsiság. Az együttműködés kulcsa a pedagógus kezében van. Bár előfordulhat, hogy a kulcs nem illik a zárba, akár a kulcs, akár a zár miatt.

Felhasznált irodalom

- Bábosik István, Brunner, E. J., Groissen, C., M. Nádasi M., Nachtigal, Ch. és Stauche, H. (2005): *Attitűdvizsgálatok a családi belső kapcsolatok, a családi tevékenység és kapcsolatrendszer alakulásáról*. Kézirat, Budapest.
- Bertram, H. (1997): *Getrennt wohnen – solidarisch leben. Die „multilokale Mehrgenerationen Familien“* In: Krappmann, L. & Lepenies (Hg.): *Alt un Jung. Spannung un Solidarität zwischen den Generationen*. Campus, Frankfurt am Main, 79–84.
- Boreczky Ágnes (2004): *A szimbolikus család*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bönisch, L. és Lenz, K. (1997, szerk.): *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung*. Juventa, München.
- F. Lassú Zsuzsa (2011, szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. Kézikönyv pedagógusoknak. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Új Mandátum, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2006): A gyermekkor narratívái. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Műszaki Kiadó, Budapest, 135–145.
- Hajdú Krisztina (2011): A gyermekvédelmi rendszer működése mentálisan sérülékeny szülők gyermekeinek támogatása során. In: F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. Kézikönyv pedagógusoknak. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 173–206.
- Hankiss Elemér (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2014): Szülők és gyerekeik iskolaképe – 2012. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 95–112.
- Kaufmann, F. X. (1995): *Zukunft der Familie in vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen*. München.
- Kolosai Nedda (2011): Komolyan venni a játékot – Pedagógiai segítő munka mentálisan sérülékeny szülők gyermekeivel és családjával. In: F. Lassú Zsuzsa (2011, szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. Kézikönyv pedagógusoknak. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 121–148.
- Komlósi Piroska (1997): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In: Gerevich József (szerk.): *A közösségi mentálhigiéné*. Animula Kiadó, Budapest, 13–34.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2009): Nők és férfiak egészségi állapota Magyarországon. In: Nagy Ildikó és Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2009*. TÁRKI – Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 117–136.
URL: http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-882/publikaciok/tpubl_a_882.pdf (utolsó megtekintés: 2015. október 30.)
- Lénárd András (2009): A laikus pedagógiai nézetek megjelenése az interneten. *Iskolakultúra*, 19. 1–2. sz., Melléklet, 3–11.
- Makay Zsuzsanna (2013): Párkapcsolati magatartás és családalapítás fiatalok körében. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 53–89.
- Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban. A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Pongrácz Tiborné (2011, szerk.): *A családi értékek és a demográfiai magatartás változása*. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
- Pongrácz Tiborné (1999): „Gyermekvállalás házasság nélkül” In: Pongrácz Tiborné és Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI, Budapest, 173–189.
- Rosta Gergely (2013): Hit és vallásgyakorlat. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 316–331.
- Statisztikai Tükör 2014*. 28. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest

Statisztikai Tükör 2015.március

URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepmozg/nepmoz14.pdf>

UNICEF REPORT

URL: 10 <http://www.unicef-irc.org/media-centre/press-kit/Report-Card-10/> (utolsó megtekintés: 2015. október 30.)

Vajda Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra*, **19**. 9. sz., 3–14.

Winkel, R. (1981): *Pedagógiai pszichiátria szülők, pedagógusok és nevelők számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A média: a változások oka vagy eszköze?¹

A generációs szakadékról

Kósa Éva

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

*A tanulmány a „millenniumi nemzedék” jellegzetességeit, a generációk közötti távolság összetevőit, változásait társadalmi-kulturális közegbe ágyazva elemzi. Alap-
tétele, hogy ezeknek a jelenségeknek a média nem előidézője, inkább eszköze, a
szokatlan sebességgel zajló technikai-technológiai s az ezzel együtt járó társadalmi
folyamatok terén tapasztalható módosulásokkal kölcsönhatásban lévő tényezőknek
tekinthető. A tizenévesek társadalmi-kulturális helyzetében megfigyelhető válto-
zások mindegyike – kisebb-nagyobb mértékben – összefügg a média használa-
tával, a tömegkultúra terjedésével, az általánosságban vett (és itt különösen a szülői)
nézetrendszerek átalakulásával, a tapasztalatszerzés módjaival, a fiatalok médiával
kapcsolatos tevékenységével, illetve az abban megfigyelhető változásokkal. A szerző
úgy látja, hogy a média ebben az összefüggésben fontos szereplőjévé vált annak
a folyamatnak, melynek során a kulturális transzmisszió vertikális formái (a szülők,
az iskola, a felnőtt társadalom és a felnőttek kultúrája) mellett vagy akár helyett, a
kortársak révén – a média adta lehetőségekkel élve – a kultúra horizontális közvetíté-
sének dominanciája erősödik.*

Kulcsszavak: generációs szakadék; a média mint a társadalmi-kulturális közeg válto-
zásainak eszköze fiatalok kontextusba ágyazott fejlődése a kultúra átadásának verti-
kális és horizontális útjai, médiaoktatás

*Az idősebb generáció régidőktől fogva általában kritikus és elégedetlen a fiatalab-
bakkal, az utánuk jövő generációval. A kritikai tartalmak nem sokat változtak az év-
századok – sőt évezredek – alatt. Szókratésztől kezdve a mai szociálpszichológusok
sztereotípiakutatásain keresztül ismétlődően hasonló kifogások fogalmazódnak meg,
de az okok között mára a média gyakori főszereplővé vált: a médiával töltött idő, a mé-
diatartalmak hatásai és a média nyújtotta lehetőségek mind ott szerepelnek a felnőt-
tek kritikáinak indokai között. Tanulmányunkban ezt a kérdéskört fókuszba helyezve
megkíséreljük generációs különbségek összetevőit tágabb kontextus keretei között
elemezni, és a média szerepét ezek összefüggésrendszerében tekinteni. Adataink a
fenti kérdéskörök elemzésén túl módot adnak arra is, hogy a kultúraátadás átalakuló,
új tendenciáit is kimutassuk. Ezen túlmenően egy komplexebb megközelítésben a ge-
nerációváltás néhány markáns jelenségének hátterére is rávilágítunk.*

1. Bevezetés

*„Do not disturb” – azaz „Ne zavarj/anak!” Mindnyájunknak ismerős ez az elsősorban
szállodaszobák vagy a vonatok hálókupéinak kilincsére akasztott felirat, mely jelzi,*

¹ A tanulmány eredetileg az alábbi könyvben jelent meg: Lányi András-László Miklós (2014, szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról.* Complex, Budapest, 191–217. A tanulmány megjelenítése az eredeti könyv kiadójának hozzájárulásával valósult meg.

hogy a bent lévő nem szeretné, ha az ajtó túloldalán álló személy belépne az ő privát terébe. Határozott kifejezése annak, hogy az illető pillanatnyilag nem kíván vele semmilyen kontaktust, kommunikációt. Ezekben az esetekben általában természetesnek tekintjük, hogy a kérés felnőttektől ered. Meglepő módon azonban ezt a jelzést az utóbbi években-évtizedben egyre gyakrabban gyerekek, tinédzserek szobáinak ajtaján láthatjuk.

Többek – és nem csak az idősebb korosztály – számára a jelenség paradoxnak tűnik. A felnőttek, a szülők hálósobájának ajtaján nem is volna meglepő a felszólítás (elvégre a felnőttek világának több aspektusát nem szeretnék és nem is tartják helyénvalónak megosztani a fiatal korosztályal), no de a tinik, sőt a megfigyelések szerint egyre gyakrabban az egyre fiatalabb gyerekek szobájának kilincsén? Sőt a pólóján lévő matrica felirataként? És nem csak „Ne zavarj!”, hanem „Tilos a belépés!”?

A jelenség persze csak egyik apróbb mutatója valami sokkal általánosabb folyamatnak. Jelzése egy olyan átalakulásnak, melynek – a sok közül – csak egyik jele az, hogy jelentősen megváltozik a felnőttek és a gyerekek viszonya. Jelzése annak, hogy a generációk között megváltozott a hangnem, hogy az ifjabbak részéről új jogok és szükségletek jelentek meg és nyernek létjogosultságot, hogy felbomlóban, de legalábbis átalakulóban van az eddigi hierarchia - hiszen a felnőttek jó része ma gyakran jobban tiszteletben tartja a gyereke ajtaján az ilyen típusú feliratot, mint azt gyereke fordított esetben tenné. De elszakadva a fenti esettől, példák sokaságán keresztül lehet érzékeltetni, milyen jelentős mértékű a változás a fiatalabb (X, Y, sőt Z generációként említett) korosztályt tekintve. Ezek a változások nemcsak a generációk és a kortársak közötti viszonyokban mutatkoznak, hanem a korábbiaknál gyorsabb átalakulásának vagyunk tanúi az élet egyéb színterein mutatott viselkedés, az ízlés, az érzelmek (agresszió, düh, öröm, szeretet) kifejezésének, a szexualitás, a döntések, fogyasztás, értékrend stb. területén is. A lista hosszasan folytatható.

Mi tette lehetővé, hogy ilyen sok tekintetben és főleg ilyen sebességgel megváltozzék a fiatal korosztály társadalmi, kulturális és gazdasági helyzete? Miért van a tekintély eltűnőben? Miért formálódik egyre élesebb különbség az információszerzés, a kapcsolattartás, a szabadidő eltöltésének formái között az egyre fiatalabb korosztályt tekintve?

Vagy a jelenség nem is újkeletű? Való igaz, Szókratésznek a fiatalokról vallott, több mint kétezer évvel ezelőtti véleménye ma sem tűnik avítottnak: szerinte az ifjúság a luxus élvezője, nem tiszteli a felnőtteket, feladatok végzése helyett csak csevegnek, ellentmondanak a szüleiknek, és megfélemlítik a tanáraikat (Rogers, 1985). A pszichológusok pedig sztereotípiakutatásaikban ma is az évszázadok óta meglévő jellemzésekkel találkoznak: a felnőttek, az idősebbek szerint a fiatalok elkényeztetettek, felelőtlenek, hedonisták, erkölcstelenek, cinikusak és lázadók (Rice, 1987; Rogers, 1985).

A változás az egyes generációk között természetes és nem is új jelenség. Egy bizonyos mértéke szükséges előrevivője a társadalmak folyamatos alakulásának (Lorenz, 1999), hiszen az idősök helyét elfoglaló nemzedék elégedetlensége a régi berendezkedéssel (szokással, erkölccsel, hagyományokkal stb.) szemben megadja a megújuláshoz szükséges indítást, lendületet és energiát. A tradíciók többnyire a kisebb-nagyobb zökkenők ellenére békések és simák, ritkábban kerül sor explicit lázadásra, forradalomra a változások érdekében. Ez a jelenség tulajdonképpen az adaptivitás záloga is. Nélküle a társadalmak „megkövülnének”, a megcsontosodott és kikezdzhetetlen rendszer végső soron nem tudna alkalmazkodni a világban zajló változásokhoz, a folyamatosan kihívást jelentő körülményekhez.

Miben és miért gondolhatjuk mégis másnak, a korábbiaktól eltérőnek a napjainkban zajló változásokat? Miért gondolja a szakértők táborán kívül a közvélemény² jelentős része is úgy, hogy a nemzedékek közötti távolság eddig nem látott mértékű? Nem lehet, hogy megint csak a szokásos, az idősebb nemzedéket jellemző sopánkodásról van szó? Ezt e feltevést cáfolandó a tényezők komplex rendszeréből kiemelhető néhány olyan tényező, mely mindenképp új vonásnak tekinthető a jelenség eddigi karakteréhez képest.

2. Uniformizálódó korosztály

Egyrészt a korábbi időszakokkal összehasonlítva meglepő, hogy az „ezredfordulós” fiatalok (ún. „*millennials*”³) – noha országonként és kultúránként eltérőek – alapvetően jobban hasonlítanak egymásra, mint a saját kultúrájuk idősebb tagjaira. Erre utaló jeleket kutatási adatok is alátámasztanak. A globalizáció, a nyugati kultúra terjedésével a divat (az öltözködés, zenei ízlés stb.) uniformizált mintái mellett az egymástól távoli kultúrában élő tizenévesek ugyanazokat a modelleket (filmsztárokat, zenészeket, sportolókat, celebeket stb.) választják példaképüknek is (Kósa, 2005), ami a szocializáció és az identitásképzés szempontjából figyelemreméltóan fontos jelzés. Jelentős változást mutat az is, hogy a hagyományosan kollektivistá társadalomként számon tartott Kínában, ahol az egyénnél sokkal fontosabbnak tekintették a családot és a közösséget, újabban a fiatalokat ugyanolyan túlzott önbizalom, énközpontúság és önhittség jellemzi, mint nyugati társaikat (Stevenson, Chen és Lee, 1992, Stein, 2013).

3. A változás tempója

Másrészt a változás, az életkorok közti szakadék korábban soha nem látott gyorsasággal alakul ki. Ez azt a különös jelenséget eredményezi, hogy ma már egy fiatal *nemzedéken belül*, egymás után ún. *mikrogenerációk* jönnek létre, például annak mentén, hogy valaki az elektronikai eszközök melyik időszakába született (pl. a billentyűzettel a Facebook, a Twitter vagy az iPad megjelenése előtt ismerkedett-e meg), vagy már abba/n nőtt fel és bele. Ezek a különbségek éles választóvonalat képezhetnek már akár a testvérek között is, új jelentést kölcsönözve a generációs váltás fogalmának (Livingstone, 2002; Stein, 2013; Tarpley, 2001). A sajátként tekintett eszközök köre felméréseink szerint is évről évre nagy iramban bővül: a saját tv, saját számítógép, saját laptop a fiatalok felénél-kétharmadánál található. Mobiltelefont a mai gyerekek általában 8–12 évesen kapnak, de a 12–17 évesek háromnegyedének ma már a 3. vagy 4. készüléke van, és annak 70%-a okostelefon. A változás tempójára jellemző, hogy a most vizsgált középiskolásoknak csak negyede, míg a mai általános iskolások majd háromnegyede már 10 éves kora előtt kezdett internetezni.

² Jól illusztrálja ezt, hogy a tekintélyes *Times magazin* 2013. május 20-ai számának vezető cikkét és „*cover storyját*” szenteli a témának

³ Az életkori meghatározás laza, többnyire ‘millennials’-nak számítanak az 1980–2000 között születettek, de tágabban a tizen- és huszonvalahány évesek. Joel STEIN: Millennials: The Me Me Me Generation. *The Times Magazine*, May 20. 30–35. szerint: „Ezredfordulósok zömében azok a tizen-huszonévesek, akik állandóan valamilyen kamerát tartanak a kezükben, önmagukat fényképezik, és a képet rögtön on-line posztolják”; vagy: „(...) lusták, hivatásszerűen nárcisztikusak, és még mindig a szüleikkel laknak.”

4. A „lázkodó” korosztály nem lázad

Új jelenségnek tekinthető az is, hogy mivel az új generáció tagjai általában nem respektálják a tekintélyt (lásd ezt bővebben később), ezért nem is mutatnak egységes szembenállást, és eddig szokatlan módon nem is mutatnak a felnőtt társadalom értékeivel, életformájával ellentétes formákat hangsúlyozó, a korábbiakhoz hasonló mozgalmakat, lázadást⁴ (pl. hippikorszak, beatnemzedék stb.). Az információs forradalom olyan eszközöket adott és ad az egyének kezébe, melyekkel tömegeket megmozgató együttesség nélkül is, mintegy a hagyományos rendszerek felett állóként tudnak igen hatékonyan és eredményesen fellépni a nagy és tradicionális intézményekkel, szerveződésekkel szemben. Magányos hackerek ütnek rést nagy szervezetek falain (lásd: Julián Assange és a WikiLeaks, vagy Edward Snowden esetét), bloggerek jelentenek komoly gondot újságóriásoknak, videomegosztó oldalak rombolnak tekintélyt, okoznak fejtörést politikusoknak⁵, politikai pártoknak vagy nagy stúdióknak stb. Mivel ezek a formák egyébként teljesen másként működnek, mint a korábbi establishmentek, tradicionális értelemben ez a korosztály rendszer nélkül nő fel, ezért a korábbi generációváltásokkal ellentétben – és a korábbi értelemben véve – nem is akarja átvenni a hatalmat a rendszer felett.

5. Új kulturális profilok alakulnak

A médiakutatások azt igazolják, hogy ezek a sajátos kulturális profilok ma sokkal inkább a médiával és az új kommunikációs technológiával kapcsolatosak, semmint a magas kultúra szokásos generációs negligálásával. Az utóbbi évtizedeket egyre többen jellemzik egyfajta kulturális disszonanciával és diverzifikációval (*Kapitány és Kapitány*, 2009). A korábban elfogadott és legitimnek tekintett kulturális profilokat új ízlésbeli kombinációk váltják fel, melyek az „alacsony” tekintett kulturális termékek (például a tv-sorozatok) és a „magas” kultúra formáinak (pl. tárlat- vagy múzeumlátogatások) ötvözetei. Azt is látjuk (saját adataink fényében is), hogy a fiatalabb korosztály kevésbé érdeklődik – legalábbis nem a hagyományos módon – az „igényesebbnek” tartott kulturális termékek iránt, és ez a korosztály ismétlődően és egyre markánsabban teremti meg a saját kultúráját (lásd például kitüntetetten a zenei preferenciát).

Ezek a fentebb említett sajátosságok értelemszerűen több tényezőtől tevődnek össze, de a változások okozójaként és/vagy kapcsán a média mindig felkerül a vádlottak padjára, vagy legalábbis a célkeresztbe. A felsorolt tényezőkre visszautalva: az uniformizálódást, a globalizálódást nem kis mértékben a médiakészítők és -terjesztők számlájára írják, hiszen ők a fiatalok szórakozásának (filmek, zenék) kiszolgálásával mindenhol – földrajzilag, és egyre inkább anyagilag is – elérhető, egyre könnyebben, egyre többek számára érthető és kulturális kontextusok ismerete nélkül fogyasztható tartalmakat állítanak elő. A felgyorsulás a médiaeszközök technikai-technológiai fejlődésének és a változás elképesztő iramának köszönhető: az elektronikai eszközök (PC-k, iPod, iPad, MP3 lejátszók, tabletek, telefonok, stb.) sokadik generációjukat élik

⁴ Sajátos paradoxon, hogy a függetlenedés mellett ugyanakkor egyre késik a szülőktől való leválás, egyre nő a „mamahotelek” száma. Ebben nyilván gazdasági, párkapcsolati és egyéb tényezők is szerepet játszanak, de tény, hogy a fiatalok ma sokkal későbbi életkorban költöznek el otthonról, mint 10–20 évvel ezelőtt. http://www.tarki.hu/hu/news/2013/kitekint/20130605_csalad.html

⁵ Példaként 1. a hajdani amerikai elnökjelölt McCaine-ről a YouTube-ra feltett videót, melyen látható, hogy a szenátor a szíriai támadásról tárgyaló ülésen az asztal alatt az okostelefonján pókerezik.

egészen rövid időszak alatt. A „lázadás” médiához köthető formájára pedig jó példa az újságírók új típusa, akiknek nincs már szükségük újságra, ahol publikálhatnak, mindegy, hogy hol vannak földrajzilag, hiszen bármikor létrehozhatnak saját weblapot, amely által kellő érdeklődést kiváltó tartalomközlés esetén a hagyományos hírközlő eszközöknél (legyenek azok bár hírlapóriások vagy vezető tv-csatornák) több olvasót érnek el⁶.

Jogos-e a vád? Valóban a média / az elektronikus/digitális forradalom / az internet elterjedése a jelentős átalakulások, változások oka? Felelet gyanánt a következőkben megkíséreljük ezt a kapcsolatot szélesebbre nyitott keretből megközelítve értelmezni. A hagyományos megközelítésektől eltérően a *médiát az érintett korosztály életmódjában és életstílusában megfigyelhető változások eszközének* tekintjük, és arra törekszünk, hogy a vizsgálati adatokat szélesebb kontextusba helyezve a fiatalok utóbbi évtizedekben megváltozott társas-társadalmi helyzetét a médiával való kapcsolatában láttassuk.

6. A kontextuális megközelítés szükségessége

Ahogy a pszichológia fejlődésre vonatkozó felfogása kiérlelte és mára már aligha nélkülözheti a *development in context*, azaz a kontextusba ágyazott fejlődés koncepcióját, a média szerepére vonatkozó gondolkodás sem mellőzheti a szélesebb kontextus figyelembevételét, és e tekintetben is a megközelítések szélesebb iránya és több tudományág bevonása bizonyul gyümölcsözőbbnek (*Roberts és Maccoby, 1985; Werner, 1997; Rosengren, 1994; Livingstone, 2002*). Ehhez a kontextusba helyezett megközelítéshez a muníciót egyrészt az ezredforduló feltételei között felnövekvő korosztályra vonatkozó, a fejlődés-, a szociál- és a médiapszichológia terén hangot kapott elképzelések és eredmények adják. Másrészt érvelésünk alátámasztásához saját adataink is lényeges hozzájárulást és fogódzót jelentenek: a hazai kutatási lehetőségek terén szerencsésnek mondható folyamatossággal 1998 óta immár hetedik alkalommal végeztünk⁷ országos reprezentatív vizsgálatot tinédzserek, 12–17 évesek körében (*Kósa, 2005*).

Ez a vizsgálat sorozat mára igen gazdag adatbázist szolgáltat. A periódusonként több mint 2000 megkérdezett személyes lekérdezése révén a fiatalok médiaeszköz-ellátottságát, a médiafogyasztás mennyiségi és tartalmi mutatóit, a médiahasználati, szükséglet-, érték- és modellválasztási preferenciákat, a médiarealitás és -hitelesség mértékét, a szülők részvételét a fiatalok médiahasználatában (a mediáció mértékét és minőségét) mértük fel. A 2011-es és a 2013-as kutatás keretében kiemelten foglalkoztunk az internetezési szokásokkal, és hangsúlyt fektettünk a mobiltelefon-használati szokásokra is (*Kósa és László, 2012; László, 2012*). Az egyes vizsgálatok során rendszeresen visszatértünk bizonyos témákra, míg más kérdéseket a változó médiafogyasztási szokásokkal összefüggésben fogalmaztunk meg.

⁶ Számos amerikai magazin a legbefolyásosabb kommentátorok között tartja számon a független, pillanatnyilag Brazíliában élő amerikai blogíró jogászt, Glenn Greenwaldot. Ő tette közzé a Snowden által az amerikai titkosszolgálatok adatgyűjtési gyakorlatáról megszerzett bizalmas dokumentumokat. http://en.wikipedia.org/wiki/Glenri_Greenwald

⁷ A kutatássorozatot a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete megbízásából és a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (korábban az ORTT) támogatásával végeztük. A vizsgálatban részt vevő kutatótársak: Antalóczy Tímea, az MTA Szociológiai Intézetének, és László Miklós, az ELTE Szociológiai Intézetének munkatársai. Az eredményekről 1998 óta két évente *A média hatása a gyerekekre és a fiatalokra* címmel megrendezett nemzetközi konferenciákon, illetve a konferencia kiadványköteteiben számoltunk be. A 2013-as vizsgálatban összesen 70 általános iskola és 70 középiskola szerepelt. Összesen 2337 főt, az általános iskolák 7. osztályában 1103, a középiskolák 11. osztályaiban 1234 tanulót kérdeztünk meg.

A további gondolatmenetben így egyrészt a fenti kutatássorozat adataiból válogatva kiemelünk adatokat, melyek alkalmasak pillantást vetni a hazai helyzetet bemutató friss eredményeinkre, másrészt a pszichológiai elemzéseken túlnyúlóan rámutatunk néhány olyan társadalmi-gazdasági-kulturális jelenségre, mely a körülmények megváltozásával alapot ad és háttérül szolgál az ifjabb generáció és a média kapcsolatához, és némi magyarázattal szolgálhat a bevezetőben leírt, az ifjúságot jellemző korosztályi trendre. Ezek az életmódbeli, értékrendbeli változások nem feltétlenül vagy nem elsősorban a média és az elektronikus forradalom következményei. Sajátos módon együtt járnak – és a kutatásainkból kibomló trendek alapján összefüggésbe is hozhatóak – a 20. század második felétől megfigyelhető olyan jelenségekkel, melyek a fiataloknak az *idősebbektől való függetlenedésével* kapcsolatosak. Ezek a jelenségek nem új keletűek, de a múlt század utolsó két évtizedében a családi struktúra, a társas kapcsolatok, és nem utolsósorban a technológiai változások következtében jelentősen felgyorsultak (*Pasquier, 2008*), és sajátos arculatot öltöttek. Nézőpontunkból ezeknek a változásoknak a médiaeszközök elterjedésével, használatának körülményeivel és dinamikus növekedésével való *összefüggésrendszere az, mely közelebb visz a média szerepének megértéséhez.*

7. Trendek a felnőtt nemzedék és a fiatalok közötti viszonyban – a függetlenedés területei

Téri függetlenedés. A változások egyike az *otthonok terének funkcionális átalakulása*. Az otthoni tér - az egyes országok társadalmi berendezkedésétől, gazdasági fejlettségétől és lehetőségeitől függően - egyre nagyobb *téri autonómiát* biztosít a fiatalok számára. Ha a középkorra tekintünk vissza, még a szolgák is egy szobában aludtak gazdáikkal (*Aries, 1987*). Mára a kialakult elvárások szerint már csak egy elkülönülés jellemző a szobahasználatban, és ez a generációk mentén történik. A családok méretének általános csökkenésével pedig a hetvenes évektől megfigyelhetően egyre gyakoribb az, hogy a különmű gyerekek saját szobával rendelkeznek. Ez a hálószobai territórium kiemelt fontosságú lett a mai fiatalok számára. Az ifjak a már a bevezetőben említett tradicionális jelzéseken („ne zavarjanak!” „belépni tilos!” táblák a kilincsen) túl a generációk privát szférájának tiszteletben tartását leplezetlen szigorral igénylik, és a vonatkozó elvárások következtében mára az a paradox helyzet alakult ki, hogy a gyerekek gyakoribb vendégek a szülők hálójában, mint a szülők a gyerekszobában (*Livingstone, 2002*). Ez az intim és perszonális tér – mint azt adataink is mutatják – specifikus kulturális eszközöknek és felszereléseknek (saját tv, számítógép, internetelés stb.) ad helyet, s használatuk is a függetlenség jegyében történik, így ez a lehetőség teret nyit az egyéni médiahasználat tartalmának, idejének önálló irányítására. Vizsgálati eredményeink szerint a fiatalok által kizárólagosan használt médiaeszközök száma folyamatosan nő, és a szülői mediáció alacsony mértéke – amit évek óta ismétlődően regisztrálunk, és amely a televízióhasználat alacsony kontrollja után az internet és a mobilhasználat esetében még csekélyebb – vélhetően ettől a jelenségtől nem független.

A felnőttektől való függetlenedéssel kapcsolatba hozható másik jelenség a fiatalok fokozódó *kulturális autonómiája*. Noha az idősebb generáció kulturális ízlésétől való elkülönülés és a fiatalokat célzó kulturális piac sem új keletű, vitathatatlan, hogy a II. világháborút követő időszakban a kulturális produktumok és a fogyasztás terén előálló változások mindezt jelentősen felerősítették. A tömegművelés által is terjesztett új társadalmi értékek, a mozi és a fiatalok zenéjének kirobbanó intenzitása a korábbi mértéket messze meghaladóan markáns ifjúsági kultúrát teremtett az ötvenes

évektől kezdődően. A nyolcvanas évek pedig további elkülönülést generáltak: megjelentek és azóta is terjednek a kifejezetten az ifjúság ízlését kiszolgáló, speciálisan fiataloknak szóló filmek, tv-programok, sőt tv-csatornák, rádióadók, magazinok, írott és elektronikus újságok, fórumok, internetes oldalak, zenei produktumok, videojátékok stb. Ebben az új médiakörnyezetben a gyerekek és a tizenévesek a médiaipar értékes kereskedelmi célcsoportjaivá váltak. Minderre prosperáló iparágak épültek (pl. a videojátékok használóinak és vásárlóinak többsége 25 év alatti, a mobiltelefonok vevői és legintenzívebb használói a fiatalok), és az ifjúsági kultúrára épülő ipar terjeszkedése továbbra is expanzív (főleg ha a ruhák és egyéb kiegészítők körét is tekintjük). Mindennek következménye jól látható: a generációk közötti szegmentáció a rádióadókat és a tv-műsorokat tekintve szinte teljes. A „felnőttek” tv-csatornáit és rádióműsorait a 20 év alattiak szinte egyáltalán nem nézik/hallgatják – ezt mutatják a tv-csatornák preferenciájára vonatkozó saját adataink is.

Egy újabb, jelentőségében talán még nem is kellően felismert változás: ez az ifjúság *kapcsolati autonómiájának fokozódása*. A fiatalok mindig is rendelkeztek olyan informális kommunikációs formákkal és módokkal, amiről a felnőttek keveset vagy szinte semmit nem tudtak és nem is értették (pl. a „legyezőbeszéd”, a szleng stb.). Azonban az ifjúságot nevelők a formális csatornákon folyó kommunikációt mindig igyekeztek kontrollálni. A gardedámok korára kevésbé, de a vezetékes telefon időszakára még emlékezhetünk: annak idején a szülők a beszélgetéseknek nemcsak az idejét és költségét tudták kézben tartani, de könnyű volt a hívó vagy hívott felet is azonosítani, vagy akár a beszélgetés fültanújának lenni. A mobiltelefon és még inkább az interneten történő kommunikáció elterjedése szinte egy évtized alatt markáns változást hozott e téren. Ez a két új csatorna egészen új lehetőséget nyitott a fiatalok számára a kortárskapcsolatok terén azzal, hogy lehetővé vált szülői kontroll nélkül, az otthoni felügyelettől távol kapcsolatot kezdeni, kapcsolatban lenni a társakkal, ismerős vagy akár ismeretlen másokkal. Ezen a téren a magyar fiatalok kiemelkedően aktívak. Már a 2005-ös vizsgálat során megkérdezettek is a mobiltelefonjukat említették az életükben három legfontosabbnak tartott tárgy között. A 2011-ben végzett felmérés alapján a fiatalok 98%-ának volt saját, 43%-uknak internetezésre is alkalmas mobiltelefonja, 2013-ban pedig – mint láttuk – már túlnyomóan okostelefon van a kezükben. A mobil eszközöket használók pedig kétszer olyan aktívak az internetes közösségi oldalakon (elsősorban a Facebookon), mint azok, akik nem mobil eszközön keresztül lépnek be az oldalra, és az ilyen oldalakon történő aktivitás kiemelkedő mértékben a kortársakkal való kapcsolatáról szól.

További, minden bizonnyal az előzőektől sem független tendencia a felnőttek respektusának csökkenése, a *tekintély hiánya*. A média társadalmi helyzetének változásával számos társadalomban megváltozott a gyerekek társadalmi pozíciója is (Kósa, 2004; Winn, 1990). A korábban általánosan elfogadott „sérülékeny” és „védtelen” gyerekkorfelfogással szemben kitapinthatóan jelen van az a nézet, mely szerint a gyerekek nemcsak tekintélyes fogyasztói réteget, de önálló választással, döntéssel rendelkező csoportot képviselnek. E felfogás részben a kereskedelmi érdekcsoportok, részben – és nem utolsósorban – az emberi jogok nevében fogalmazódik meg, kritikával illetve a nyugati civilizációkban hagyományos generációs hierarchiát. Tény, hogy a fiatalok úttörő szerepet játszanak az új technológiák elterjedésében, és szabadidejük eltöltésében egyre nagyobb szerepet játszik az önálló fogyasztás. Az interaktív és individualizált média új formái mintegy megfordítják a korábbi generációs rendet, hiszen e területeken a gyerekek tanítják a felnőtteket, átalakítva ezzel a szocializációra vonatkozó korábbi elvárásokat (erre a későbbiekben visszatérünk). A társadalomkutatók

töbnyire egyetértenek abban, hogy világunkat ma egyre fokozódó fragmentálódás és individualizáció jellemzi. Megroppannak a nagy múlttal rendelkező hiedelemrendszerek és életformák, eddig elfogadott hierarchiák bomlanak fel. Az olyan hagyományos kötődéseket, mint a család és a közvetlen kapcsolatokra épülő közösségek, kikezdi a gazdasági és társadalmi mobilitás. A heterogén és multikulturális társadalmakban felnövő fiatalok egymással tökéletes ellentétben lévő erkölcsi rendszerekkel és nem-egyszer egymással ütköző kulturális hagyományokkal találkoznak. Mindez hozzájárul a társadalom további individualizációjához, és együtt jár azzal, hogy az autoritás és értékek hierarchiája helyett a gyerekek és a *fiatalok egyre inkább a horizontális társas kapcsolatok felé orientálódnak*. Sokak szerint a mai gyereknevelés jellegzetes karakterisztikuma a szülői tekintély és felelősség folyamatos csökkenése (*Livingstone*, 2002). Ezt alátámasztja 2013-as vizsgálatunk is: a 12–17 éveseknek csak negyede választja valamelyik szülőjét példaképnek (erre vonatkozóan bővebben lásd a kötetben László Miklós tanulmányát). A felnőttek tekintélyének – mint a tisztelet és respektus forrásának – általános erodálódása az elmúlt fél évszázadot tekintve szembeötlő (*Winn*, 1990). Ez a folyamat kiterjed a felnőtt világ további szféráira, az autoritás hajdani megtestesítőire: tanárookra, vezetőkre, politikusokra⁸. (Legutóbbi vizsgálatunkban a diákok alig másfél százaléka tekinti példaképnek a tanárát!) E tekintetben a nyilvánosság – azaz a média mint a nyilvánosság eszköze – a jelenség sokszor megnevezett eredője. A média mindent mutat, és a kép alapján, melyben a személyes problémáikat megoldani képtelen szülők, a korrump vezetőök, az esendő és hibákat elkövető, jellemgyenge felnőttek, a szexualitás aberrációi és hasonló negatív felnőtti viselkedések is láthatóak, a felnőttek világa és ennek a világnak a működése nem vonzó. Ebbe a jelenségkörbe illeszthető a *szülői szerepkör* utóbbi évtizedekben megfigyelhető átalakulása és a szülők kultúraátadó szerepének változása.

8. Az elbizonytalanodó szülő

Kiindulópontnak tekintve, hogy a szülők a szocializáció elsődleges ágensei, evidencia az is, hogy ők a kultúraközvetítés elsődleges szereplői is. Meghatározó részesei a felnövekedés, a társadalmi beilleszkedés keretét és folyamatát adó szocializációs folyamatnak, mely pszichológiai aspektusból olyan élethosszig tartó tanulási és tapasztalatszerzési kölcsönhatások láncolata, melyben az egyén elsajátítja az élet egész területére vonatkozóan az adott kultúra szokásait, értékeit, norma- és hiedelemrendszerét. „A legáltalánosabb értelemben véve a szocializáció úgy is meghatározható, mint a társas együttélés követelményeinek megfelelő fontos készségek elsajátítása az 'idősebbek' és az 'újoncok', a 'régiek' és az 'újonnan jöttek' között zajló folyamatos együttműködés révén.” (*Bügental és Goodnow*, 1998) A szocializáció megadja a tartalmat, ami összefoglalóan az adott közösség kultúrája. De egyben előírja a folyamat „hogyanját” is, azaz a módot, ahogy a kultúrát az idősebbek az újabb generációnak átadják. Az átadás sok tényező révén történik, pl. a felnőttek nevelésének (jutalmazás és büntetés vagy tágabban véve megerősítések és gátlások) eszközei, a direkt instrukciók, saját tekintélyük, viselkedésük modellnyújtó ereje mind-mind az adott kultúra egyéni arculatát adja tovább.

⁸ Sokatmondó, hogy az amerikai fiatalok körében végzett felmérés szerint az utóbbi tíz év alatt 20%-kal csökkent azok aránya, akik későbbi életük során majd felelősséggel járó munkát szeretnének, és a megkérdezettek közül háromszor annyian inkább lennének egy híresség személyi asszisztense, mint képviselők (*Stein*, 2013).

Mindeközben egy különösen fontos mechanizmus is zajlik: a felnőttek – eleinte elsősorban a szülők, de nagyon hamar a szocializáció egyre táguló körei is – *a felnövekvő egyént körülvevő világ eseményeire, jelenségeire vonatkozóan folyamatosan magyarázatot adnak. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a fizikai és a szociális világot⁹ „lefordítják” az egyén aktuális értelmi képességeinek szintjére: „ez azért van, mert (...)”, „ezt azért kell megtenni, mert (...)”, vagy „ezt nem lehet, mert (...)”, „azért ütött meg, vagy azért hagyott el, azért nem jó stb., mert (...)”. Ez a mediáció a jelenségek és viselkedések látható és nem látható, vagy nem egyértelműen érthető okaira ad magyarázatot az adott kultúra értelmezési keretei alapján. Mindez egyfajta természetes magabiztossággal történik: a szülők, és később a szocializáció egyéb ágensei (a nevelők, a tanárok az iskolákban, egyéb intézmények stb.) többnyire kételyek nélkül töltik be ez irányú szerepüket. Az utóbbi évtizedekben azonban több minden kikezdi ezt a magabiztosságot. Ingoványossá vált a talaj, amin állva a szülők és a felnőttek általában (így a tanárok is) meggyőződéssel, hitelesen és kielégítően tudják interpretálni az utódoknak a körülöttünk lévő világot. Azt a világot, melyben a média átjárja a fiatal korosztály mindennapi tapasztalatait, melyben a média játssza a főszerepet az információszerzésben, a szórakozásban, a kapcsolattartásban, és még számos egyéb területen.*

Ebben a világban az általunk *„elbizonytalanodó szülő és nevelő”* szindrómának nevezett jelenség oka összetett. Első hallásra bármily meglepően hangzik – szélesebb perspektívából tekintve –, „felelős” a tudomány is a szülői – és általában nevelői, a korábban tekintéllyel rendelkező felnőtti – magatartás terén mutatkozó kételyek megjelenésében. A 20. század második felétől ugyanis egyre inkább megfigyelhető, hogy az emberek tájékozódását, orientációs pontjait sok területen a tudomány, vagy a nevében kijelentett, többnyire egyszerűsített direktívák, állítások határozzák meg (bár hangsúlyozni kell, hogy zömmel nem a tudomány felelős az eredményeire utaló kijelentésekért és hivatkozásokért). Mindenesetre jó példa erre a tendenciára a mosóporok intelligens molekuláira, a joghurtok enzimeire való hivatkozás a hirdetésekben, vagy az étkezésre vonatkozó szakértői javaslatok tengere (l. harc a zsírok, a finomított cukor, a fehér liszt ellen), de az egészség fenntartásához, a szép külsőhöz, az ápolt fogakhoz, a sikeres karrierhez, a megfelelő pelenka vagy a megfelelő partner kiválasztásához szükséges lépésekről is tudományos eredményekre hivatkozva kapunk javaslatokat.

De nem maradt ki az érintett területek listájából a gyereknevelés és a szülő-gyerek kapcsolat sem. Sokat emlegetett nézetformáló volt Spock¹⁰ doktor könyve, mely alapvetően az engedékenységet és a merev szabályok elkerülését javasolta, és amely egy egész (vagy akár két) generáción keresztül vezérlő iránytűje volt sok szülőnek. De a pszichológia terén még akár azt is mondhatjuk, hogy néhány területen bizonyos értelemben „félreértés” történt: a tudományos eredmények torzulva terjedtek el a közgondolkodásban. Például a kreativitás esetében annak összetevőiről, az originális, flexibilis gondolkodás értékeiről és az ezt elősegítő nevelési környezetről vallott pszichológiai érvelés pozitív hozama mellett az szűrődött át a hétköznapi nevelőhöz, hogy a korlátozás, a szigor, a gyerek bármely kezdeményezésének leállítása árt a

⁹ Mindkettő egyaránt jelentős: a fizikai világ eseményeire az adott kultúra tudományos, hiedelem- és világmagyarázó keretei adnak magyarázatot, a szociális szférával kapcsolatos értelmezések az érzelmek, indulatok, társas viszonyok stb. kultúránkénti eltérő jelentését továbbítják.

¹⁰ Benjámin Spock amerikai gyermekorvos praktikus gyerekgondozási és nevelési tanácsokat adó, sok kiadást megért bestseller könyvei hazánkban is igen népszerűek voltak. Az Egyesült Államokban máig a „Spock nemzedék” a szinonimája az „elrontott korosztálynak”, az „elkényeztetett nemzedéknek”.

kreativitásnak, megöli az eredetiséget. Ugyanígy az egyszerűsítő „meleg” és „hideg” jelzőkkel illetett nevelői eljárásokat is nagy ismertség és nagy népszerűség övezte és övezi máig, sajnos a melegséget tévesen azonosítva a feltétlen engedékenységgel és a korlátok hiányával. Az autokratikus, feltétlen engedelmességet kívánó szülői/nevelői magatartással szemben az érzékeny figyelem fontosságát hirdető pszichológiai elméletek a felnőttekben néha azt a tévhitet kelthették, hogy a határozottság és korlátozás minden formája kizárja a „demokratikus” szülői/nevelői viselkedést, noha a fejlődéslélektan nyomósán érvel az ún. „mérvadó” szülői magatartás mellett, mely a gyerekek jogai mellett a kötelességeket is fontosnak tartja (és betartatja) az érett személyiség kialakulása érdekében.

A fiatalság értékrendjének, nézeteinek, aspirációinak formálásában kétségtelenül sok egyéb társadalmi és szociális hatás is szerepet játszik, de a fenti, nevelési nézetrendszereket átalakító hatások bizonyára nyomós szerepet kaptak az új generáció karakterisztikus vonásainak kialakulásában. Az esetenkénti parttalanul engedékeny nevelés, a nagyfokú elkényeztetés, az anyagi jólét, az ifjúság lehetőségeinek kitágulása sokszor megnevezett háttértényezője a fiatalok egy részére jellemző változásoknak, melyeknek felsorolásakor ismétlődően vezető ismérv a nárcizmus¹¹ és a hedonizmus. Ezért is terjed el a korosztállyal kapcsolatban az „én-én-én generáció” elnevezés az angol „*me me me generation*” nyomán. (Szemléletes illusztrációja ennek a jelenségnek az is, hogy a fiatalok a közösségi oldalakra szinte túlnyomóan önmagukról tesznek fel fotókat.)

Az engedékenység és a gyakran kritikátlan (a negatív visszajelzéseket „tapintatból” és néha konfliktuskerülésből elkerülő) nevelői magatartás következményeként említik az ezredfordulósok eltúlzott önbizalmát is. Való igaz, néhány évtizeddel ezelőtt előtérbe került – részben talán a humanisztikus pszichológia önmegvalósításra vonatkozó elképzeléseiből kiindulva – a gyerekek önértékelésének hangsúlyos megerősítése a sikeresség érdekében. A magasabb önértékelésű gyerekek többnyire tényleg jobb iskolai teljesítményt érnek el – a hiba csak abban van, ha a magas önértékelést oknak és nem eredménynek tekintjük. Azaz e tekintetben az összefüggés fordított: a jó teljesítmény vezethet a magasabb önértékeléshez, de a szülők és nevelők néha abba a hibába esnek, hogy az önértékelés és önbizalom helyett – persze nem szándékosan – a nárcisztikus vonásokat erősítik meg¹².

Még egy jellemző mozzanata a mai szülő-gyerek kapcsolatnak egyfajta szerepzavar is: a gyerekek gyakran felnőtt, a felnőttek erőltetetten fiatalos viselkedést mutatnak. A médiaábrázolások jól tükrözik ezt, és rá is erősítenek erre a tendenciára: gyerekek vagy tinik készítik fel elvált szüleiket a randevúra, szerveznek alkalmakat partnerkeresésre, vagy oldják meg a felnőtt világ problémáit. A meggyengülő tekintélyű vagy a tekintély, a(z) egyébként adott) hierarchia kinyilvánításától idegenkedő szülők és nevelők, lemondván a hagyományos eszközökről, mindinkább barátként igyekeznek kapcsolatot építeni a fiatalokkal. Egyre gyakoribb, hogy mindent megbeszélnek már a 10–12 évessel is, mindenben kikérik a véleményét, ők is hasonló divatot

¹¹ Az Egyesült Államok Nemzeti Egészségügyi Intézetének statisztikái szerint a nárcisztikus személyiségzavarok gyakorisága megháromszorozódott a mai húszévesek körében a most 65 éves vagy idősebb korosztályhoz képest, és 1982-höz viszonyítva 2009-ben 58%-kal több egyetemista ért el magasabb pontszámot a nárcizmus skálán, mint akkori kortársai (Stein, 2013).

¹² Egy floridai pszichológus ezt „jóindulatú tévedésnek” nevezi. Szerinte a magas önértékelés nagyszerű, amikor állást keres valaki, vagy a bárban ismerkedik – de nem annyira jó egy állás vagy egy kapcsolat megtartására (Stein, 2013).

követnek, felnőttként ugyanazt a könnyűzenét hallgatják (és igyekeznek élvezni is); ők is fent vannak a Facebookon, szülőség helyett haverságot szeretnének, vagy amint az angol nyelv olyan találóan kifejezi: „peer-entinget” a „parentinggel” szemben.

Ez az elbizonytalanodás különösen tetten érhető a felnőtteknek a fiatalok és a média kapcsolatára adott reakcióiban, viselkedésében. A médiával (mint eszközzel, mint tartalommal, mint hatalmi ággal) kapcsolatos mediáció a fiatalok számára a felnövekedés minden színterén és területén szükséges *lenne*. Azonban kutatási adataink azt mutatják, hogy mind az otthoni, mind az iskolai keretek között ez a fontos és szükséges közvetítés távolról sem éri el a kívánatos szintet, nem tart lépést a fiatalok mindennapi tapasztalataival. A továbbiakban ezt a helyzetet illusztráljuk adataink alapján *a szülői mediáció és a médiával kapcsolatos iskolai oktatás* terén.

9. A szülők médiával kapcsolatos gyakorlata. A szülői mediáció

Mint fentebb fogalmaztunk, a mediáció a szocializációs ágenseknek a *felnövekvő egyént körülvevő világ eseményeire, jelenségeire vonatkozó folyamatos magyarázata, értékelése, minősítése, kommentálása, kontextusba helyezése*. Hazai fiatalok körében végzett vizsgálataink azonban sorozatosan azt mutatják, hogy a szülők ennek a kétségkívül viharos gyorsasággal betörő és terjeszkedő új környezeti tényezőnek nem találják a jó „fordítókulcsát”, illetve sok médiával kapcsolatos területen nem is érzik, hogy közvetítésre, részvételre volna szükség (*Greenberg és Kósa, 1993; Kósa, 1993, 2008; Lemish, 2008*).

Mi lehet az ok? Mi eredményezheti azt, hogy egyébként gondos és felelősségteljes szülők – akiknek többsége a médiát inkább károsnak, mint hasznosnak tartja a gyerekek fejlődése szempontjából (*Kósa, 2006*) - órákig hagyják már kicsi kortól kezdve gyerekeiket a televízió, majd a számítógép képernyője előtt? Hogy nem válogatják meg a tartalmakat, amikkel a gyerekük találkozik? Vagy ha igen, rossz mutatók mentén: például „ha rajzfilm, akkor gyereknek való”. Hogy még ha együtt is néznek/látnak valamit, nem beszélnek róla, nem kommentálják, nem minősítik a látottakat? Hogy az internet világába „kézfogás” nélkül elengedik azt a gyereket is, akinek egyébként este nyolcra otthon kell lennie? Hogy szinte soha nem mondják azt, hogy figyeljenek arra, mit mutatnak meg magukból a világhálón? Hogy többségükben nem támaszkodnak a műsorok életkori ajánlását mutató jelzésekre? Hogy szinte alig van szabály, előírás a média használatára, és ha van, az is legfeljebb az időkorlát formájában? Hogy ritka az adaptív szülői válasz a fiatalok médiával kapcsolatos mindennapi tapasztalatainak megváltozására?

Korántsem teljes igényű válasz gyanánt a korábbiakban a szülői szerepbizonytalanságról írottakon túl néhány további szempontot is kiemelünk.

A szülői mediációt tekintve talán nem túlzás azt állítani, hogy a történelem során először fordul elő, hogy a szülő ennyire járatlan és ‘képzetlen’ a gyereket körülvevő világ természetét, jelrendszerét, humorát, és nem utolsósorban, technikai elemeit illetően. Egyszerűsítve a bonyolult helyzetet, azt mondhatjuk, hogy a szülői mediáció ‘lemaradt’ a digitális világ elterjedésének forgatagában. A lemaradás egyrészt technikai jellegű, a készségek szintjén figyelhető meg. A szülők legendásan ügyetlenebbek és lassúbbak az újabb generációs médiaeszközök (szóhasználatukban a mindenféle ‘kutyuk’ – pl. telefonok, lejátszók, iPodok stb.) kezelésében, járatlanok és tájékozatlanok az internethasználat fiatalok által kultivált területein (letöltések, keresések, társas aktivitások, játékok stb.). Példák sokasága szól az egészen kis gyerekek szülőket meg-

szégyenítő technikai bravúrjairól a számítástechnikai és médiaeszközök terén¹³. Az elbizonytalanodás nem alaptalan. E téren a mai szülők többsége elvesztette a csatát: az eszközök használatában többnyire nincs tekintélyük, nincs példamutatás. 2011-es vizsgálatunk adatai is azt mutatták, hogy ezt a fölényt – indokkal vagy anélkül – a fiatalok is megfogalmazzák. Vizsgálatainkban a válaszolók véleménye szerint ők sokkal többet tudnak a szüleiknél az internetről is.

De van egy ennél sokkal fontosabb eleme a jelenségnek: a lemaradás a *tartalmak, a média közvetítette világ mediációja terén* igazán szembeötlő. Valószínűleg nem túlzást azt állítani, hogy a felnövekedés során *még soha nem volt ilyen arányú a személyes tapasztalat híján, közvetett úton megszerzett tudás, ismeret a világról*. (Tudást mondunk, de persze ez vélt tudás.) Természetesen a közvetett ismeretszerzésnek eddig is megvoltak a formái (pl. könyvek révén), de a mai körülmények között nevelkedő generáció a televízió, és még inkább az internet révén egész kicsi korától, és eddig nem látott mértékben és kiterjedtségben szerez információt a világ tárgyi és szociális jelenségeiről. Azonban – szemben a korábbi időszakokkal – a szülői mediáció ezen a téren jelentős lemaradást mutat. A miértet illetően a számtalan magyarázat közül néhány: részben azért, mert a szülő maga is elvárászolódik, mert a média működésének természetével ő maga sincs tisztában. Részben mert a kicsi gyerekek esetében nem is gondol arra, hogy az ábrázolás nyelve, a szimbólumrendszer is „fordítást” igényel. Mert az „elektromos bábisitter” kényelmes. Mert arra később sem gondol (pl. a tinédzserek kedvelt műsorai esetében), hogy a látottak „nem reális, nem valóság” jellegét magyarázni kellene – mert egyébként a percepcióhoz hasonló ábrázolások megtévesztésig valóságosnak tűnnek (pl. emberi szerepek, történések, viselkedések terén). Mert a médiumok által közvetített világ a felszínen soha nem tűnik olyan veszélyeket rejtőnek, mint a valós események (az otthoni, biztonságos környezet megtévesztő). Esetleg arra sem figyel eléggé, hogy a viselkedések látható és nem látható, vagy nem egyértelműen érthető okaira adott magyarázatra, kommentekre a média által közvetített világban még inkább szükség van.

Az okok felsorolása korántsem teljes, de a példákból jól látható, hogy a médiával kapcsolatos szülői gyakorlatnak szerteágazó terei lehetnek. A pszichológiai vizsgálatok alapján a mediációs szülői aktivitások három nagyobb típusba sorolhatóak (Lemish, 2008):

- mennyire ismeri, tudja a szülő, hogy gyereke milyen médiaprogramokkal, tartalmakkal találkozik, tölti az időt (tv-n, videón, komputeren, interneten stb.), mennyire van jelen, vagy vesz részt ezekben az aktivitásokban, és ő maga milyen médiafogyasztó modellt nyújt (ez a „tudatossági” – *awareness* – szint);
- a felügyelet, a szupervízió, a kontroll területei (az ún. restriktív mediáció szintje): ide tartozik a médiával töltött idő, a tartalmak kiválasztása feletti kontroll mennyisége és formája; a médiahasználat mint a büntetés és jutalmazás eszköze; a „másodlagos viselkedésekkel” kapcsolatos szabályok (pl. tanulás vagy evés közbeni tévzés vagy internetezés lehetősége); a programokra vonatkozó jelzések (életkori ajánlások) figyelembevétel a médiahasználat szabályainak kialakítása során;

¹³ A képernyők előtt felnövő nemzedék technikai jártassága nemcsak egyfajta koordinációs vagy egyéb gyakorlati előnyt jelent, hanem ma még nem ismert kognitív, idegrendszeri, információfeldolgozási változásokat is eredményezhet (pl. a szimultán információfeldolgozás képességének fejlődése a szukcesszív folyamatokkal szemben). *Patricia M. Greenfield: Mind and media*. Harvard University Press, 1984.; *Livingstone*, 2002. Ennek az izgalmas területnek a beemelése meghaladja a tanulmány kereteit.

- a médiatartalmakkal és a médiahasználattal (konkrétan – műsorok, műfajok, tevékenységek kapcsán – és általában a médiával) kapcsolatos megbeszélések, magyarázatok, értékítéletek közlése, érzelmek kifejezése, kritikai értékelések és érvelések, a médiaértést elősegítő ún. instruktív mediáció.

Mi jellemzi a hazai helyzetet? Mit mutatnak a kutatási adatok? Miután a szülők általában felülbecsülik részvételüket és befolyásukat a gyerekeik médiahasználatában (Greenfield, 1984; Hogan, 2001), ezért saját vizsgálatainkban 1993 óta és a korábban említett országos reprezentatív felméréseket tartalmazó kutatássorozatban is (Kósa, 1993, 2006, 2008; Kósa és Miklós, 2010) visszatérően a fiatalokat kérdezzük meg arról, hogy milyen gyakran fordulnak elő egyes szülői mediációs technikák. (Csak példaképpen néhány a kérdésekből, melyekkel a szülői mediáció mértékét, egyes faktorainak gyakoriságát vizsgáltuk: pl. milyen gyakran néznek együtt tv-t vagy az interneten valamit, milyen gyakran tudja a szülő, hogy mit csinál az interneten, tilt meg egyes médiaaktivitást stb.) Vizsgáltuk azt is, hogy a médiahasználatban mire vonatkozik szabály, például mit nézhet, meddig teheti, mennyit költhet telefonra stb. A tizenéves korosztály körében végzett kutatásaink eredményeiből a következő kép rajzolódik ki.

10. Otthoni szabályok a médiahasználatban

A tévézésre és internethasználatra vonatkozó otthoni szabályokra kérdezve 2013-as vizsgálatunkban kérdéseink most is arra vonatkoztak, hogy egy átlagos hétköznapon hány órát tölthet tévézéssel, az internettel, este meddig teheti, és van-e szabály arra vonatkozóan, mit lehet a tv-ben nézni és milyen oldalakat szabad látogatni az interneten. A legtöbb szabály változatlanul a tévézés esti időhatárára vonatkozik, de a megkérdezettek közel felénél erre nem vonatkozik semmilyen előírás, sőt a minta több mint felénél a szülők a fenti területek egyikénél sem állítanak fel szabályokat. Legkevésbé azt kontrollálják, mit néznek a televízióban, és a fiatalok harmadánál a megkérdezett területek egyikét sem szabályozzák. A telefonálással kapcsolatban a tinédzserek közel felénél van szabály arra, hogy mennyit költhetnek telefonra (és ez az összeg átlagosan közel háromezer forint).

Ha összehasonlítjuk az utolsó felmérés adatait a korábbi eredményeinkkel, azt látjuk, hogy a médiával kapcsolatos szabályok teljes hiányával jellemezhető szülői hozzáállás csökken: mind az öt kérdésre kevesebben válaszolták azt, hogy semmilyen szabály nem vonatkozik rá. A tendencia első látásra kedvezőnek tűnhet, azonban paradox módon a szabályok meglétére utaló válaszok is csökkentek négy területen (az ötödik, az interneten látogatható oldalakra vonatkozó szabály ugyanazon a szinten – 9% – maradt). Miután a megkérdezettek a szabályok meglétére a „soha”, „néha”, „gyakran” kategória megjelölésével válaszolhattak, ez azt jelenti, hogy a szabályok, az előírások *időnkénti* előfordulása nőtt meg, a „néha” válaszok szaporodtak jelentősen. Ez a jelenség feltehetően annak tudható be, hogy egyre több szülő van tudatában annak, hogy ezen a téren tennivalója van – de ezt következetesen nem tudja érvényesíteni, kiforrott stratégiával nem rendelkezik a szabályozás tekintetében. Emellett továbbra is azt tapasztaltuk, hogy a szülők nem támaszkodnak a korhatárookra vonatkozó jelölésekre – sem ajánlás, sem tiltás formájában (a megkérdezett fiatalok túlnyomó többsége – 71% – nyilatkozott úgy, hogy sosem történik ilyen). A média használatával, annak idejével, a tartalmakra vonatkozóan összességében szórványos és esetleges szabályozást látunk. A szülői mediáció kategóriabesorolását tekintve *a restriktív mediáció nem nőtt.*

11. Médiatartalmak mediációja

A felnőtt lakosság reprezentatív mintáján 2008-ban végzett felmérésünk adatai szerint a felnőttek több mint 40%-a vélekedett úgy, hogy a média inkább káros hatású a gyerekekre, és a káros hatást leginkább a káros médiatartalmaknak tulajdonították (Kósa, 1993, 2008). A negatív hatás okai az említések arányában (melyben módosító tényezőnek bizonyult a jövedelem, az iskolázottság, a település típusa és a családszerkezet): első sorban a túl sok káros médiatartalom (a megkérdezettek több mint 40%-a szerint), másodsorban a médiával töltött sok idő, harmadsorban az, hogy a gyerekek nem tudják kiválasztani a nekik való műsorokat. Az utóbbi két érvelés különösen sokatmondó, hiszen a szülői részvétel és mediáció éppen ezeken a területeken tudna hatékonyan működni. Ezzel egy időben azonban azt találtuk, hogy igen alacsony a szülői mediáció *tartalmakra* vonatkozó mértéke. Különösen jelentősnek ítéltük a kérdést az internet terjedésével, hiszen a televíziós idő- és tartalomkontrollhoz képest az internet szabad tartalomszolgáltatása további potenciálisan káros hatások előtt nyitja meg a kaput, a nem kellő ismerettel és óvatossággal eljáró használó pedig kéretlen támadásoknak, zaklatásnak lehet kitéve, személyes adatainak védelme és érdekei sérülhetnek.

2011-ben a tv-nézés esetében a korábban tapasztaltakkal szembesültünk: ritkán (inkább csak a kisebbeknél) fordult elő, hogy együtt néznek egy műsort, általában nem beszélnek meg a látottakat, és a szülő kevés esetben ajánlott vagy tiltott vagy figyelmeztetett az életkori korhatárra. A számítógép és internet használatára vonatkozóan a fiatalok állítása szerint a szülők kétharmada sosem ellenőrizte, hogy milyen internetes oldalakat néztek meg, és 16%-uk soha nem is tudta, hogy ők mit csináltak a neten: a mediáció terén rendkívül *alacsony „tudatosság szintet”* regisztráltunk. Az sem volt jellemző, hogy két generáció tagjai együtt internetezzenek. Gyakorlatilag minden mért internetes aktivitás során a „néha” és „soha” válaszok a dominálóak: a szülők a televízióhoz mérten még passzívabb részvétellel voltak jellemezhetőek. A szülők negyede sosem mondta gyerekének, hogy túl sokat számítógépezik, és ennél is kevesebben szóltak a túl sok netezés miatt (harmaduk sosem).

A 2013-as vizsgálatunkban a televízióval töltött idő csökkenése miatt az internethasználattal kapcsolatos szülői részvételt illető kérdések körét tovább bővítettük: az együttes internetes aktivitásra, a neten végzett tevékenységről szóló beszélgetésre, a biztonságos internethasználattal kapcsolatos tanácsokra, a nyugtalanító, zavaró tartalmakkal való találkozás utáni segítségre, az internet pozitív tartalmú használatát szorgalmazó javaslatok gyakoriságára is rákérdeztünk. A válaszok szerint a szülői részvétel e téren továbbra is rendkívül csekély. A legtöbb válasz ebben a felmérésben is a „soha” és a „néha” kategóriába esett. A tizenévesek több mint felével soha nem beszélgetnek arról a szülei, hogy mit látott, mivel találkozott, mit csinált a neten, még kevesebben kapnak tanácsokat vagy segítséget akkor, ha valamilyen bántó, sértő vagy zavaró tartalommal szembesülnek. Hasznos ötleteket, a biztonságra vonatkozó információkat a gyerekek zöme (90%) soha, vagy csak néha kap. A hat, internettel kapcsolatos szülői segítő tevékenységet együtt vizsgálva azt találtuk, hogy a fiatalok 15%-ánál egyik sem szokott előfordulni. Az, hogy a szülők az összes felsorolt módon részt vegyenek gyermekük internetezésében, alig (mindössze a fiatalok 7%-ánál) fordul elő. A korábbi évekhez képest jelentősen (65-ről 92%-ra) nőtt azoknak a száma is, akiknek szülei sosem nézik meg a chateléssel, e-maillal vagy böngészéssel kapcsolatos előzményeket.

Hat internetes tevékenység esetében vizsgáltuk, hogy a szülők engedélyezik-e ezeket gyermekeiknek, illetve ha igen, akkor korlátozásokkal vagy korlátozások nélkül. A legnagyobb arányban az online játékot tiltják vagy korlátozzák a szülők. Több mint

háromnegyedüknél egyáltalán nincs ellenőrzés, nem vonatkozik korlátozás arra, vagy a szülők nem is foglalkoznak azzal, hogy kivel – akár ismeretlen emberekkel – e-maileznek, chatelnek; hogy profilt (és milyen tartalmút) hoznak létre magukról valamilyen netes közösségi oldalon¹⁴, és több mint harmaduk korlátozás nélkül tölthet le bármit a netről. Mindez az *instruktív mediáció* alacsony szintjét mutatja.

A „világra”, annak működésére vonatkozó mediációs aktivitásnak azonban nagyon hamar vannak más szereplői a szülőkön kívül, és e téren kitüntetett fontosságú az intézményes nevelés minden szintje. Milyen mértékben töltik be az iskolák ezt a funkciót a médiával kapcsolatban? Mennyire szól az oktatás arról a világról, amiben a gyerekek szabadidejük legnagyobb részét, aktivitásuk javát töltik?

12. Médiaoktatás

A fejlett világ szinte minden országa kiemelt hangsúlyt fektet a fiatalok felkészítésére az őket körülvevő, a médiával átszőtt világ értő használatára. Ez a tény tükrözi azt a felismerést, hogy ez a tudás és készségismeret túlnyúlik a családi mediáció határain, és még ha az hibátlanul be is tölti szerepét (amit, mint láttuk, gyakran nem tud), a gyerekek oktatásában és nevelésében szerepet játszó szervezetekre és intézményekre is fontos feladat hárul. E feladat ellátása azonban új kihívást jelent az oktatás és nevelés terén érintettek (pszichológusok, pedagógusok, szakintézmények dolgozói, a nevelésügyben érintett szervezetek stb.) számára. Viszonylag könnyebb volt a helyzet, amíg a területen fontosnak tartott tudást a médiaeszközök kezelésének, elsajátításának, a mögöttes tudásként fontosnak tartott informatika ismeretének tekintették. Az informatika tananyaggá vált, és az igényre reagált a tanárképzés rendszere is: a jól felkészült informatikatanárok ma már (szinte) mindenütt tagjai az iskolai tantestületeknek. Azonban a szakemberek számára hamarosan egyértelművé vált, hogy a médiával kapcsolatban a szükséges ismeretek köre (a még mindig gyakori nézettel ellentétben) messze túlnyúlik a média technikai-használati ismeretkörén. A hangsúly – a technikai aspektusok szükséges ismeretén túl – a médiát és a média működését szélesebb értelemben értő és használni tudó nemzedék felkészítésére tevődött. Ennek tükré a *médiaértés* mára már polgárjogot nyert és elterjedt fogalma.

A médiaértés vagy média-írástudás – az ún. media literacy – az Európai Karta megfogalmazása szerint (<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=3>): képesség azon képek, hangok és üzenetek elérésére, feldolgozására és értékelésére, melyekkel napi rendszerességgel szembesülünk, és melyek fontos részei kortárs kultúránknak. Ez a képesség számos tényezőt foglal magába, csak a legfontosabbakat felsorolva: képesség megérteni, hogy az adott médiatartalom miért és hogyan jön létre; képesség a kéréstlen, támadó vagy ártó szándékú médiatartalmak és szolgáltatások felismerésére; képesség kritikusan elemezni a média által alkalmazott technikákat és a média által közvetített üzeneteket; és képesség a médiatechnológiák hatásos felhasználására, a megalapozott választásra. A brit OFCOM rövidebb megfogalmazása szerint „a média-írástudás képesség üzenetekhez való hozzáférésre, megértésre és megfogalmazására különböző szöveggörnyezetekben.” Ennek a képességnek a fon-

¹⁴ Az EUKidsOnline 23 országra kiterjedő felmérése szerint a megkérdezett gyerekek és fiatalok szüleinek 32%-a nem, 20% pedig csak szülői felügyelettel engedélyezi gyermekük közösségi oldalakon történő regisztrálását. A szülők 48%-a nem korlátozza e tekintetben a gyermekét. A legengedékenyebbek általában az észak-európai szülők, a legkevésbé engedékenyek a nyugat- és dél-európai szülők. <http://kozmedia.blogspot.com/2011/04/eu-kids-online-az-europai-gyerekek-es.html>

tosságára hívta fel a figyelmet az Európai Bizottság Szakértői Csoportjának¹⁵ nyilatkozata is, hangsúlyozva, hogy a media literacy minden médiumra kiterjed.

Korábbi kutatásainkban is az e témával foglalkozó oktatás bevezetésének szükségességére és elterjedésének hiányaira hívtuk fel a figyelmet (Kósa, 1993, 2008). Az oktatás, a szervezett ismeretátadás széles körű bevezetése annak fényében is kiemelkedően sürgető, hogy a vizsgálatok ismétlődően bizonyítják, a médiahatások a fiatalabbak, a hátrányos helyzetűek, a képzetlenebbek körében többnyire intenzívebbek (Buckingham, 2005), azonban a hátrány megfelelő fejlesztő anyaggal csökkenthető (Livingstone, 2002).

A hazai médiaoktatás eddigi története és helyzetének áttekintése meghaladja ennek a tanulmánynak a kereteit. E helyütt csak néhány tényezőjét említjük az összetett és sokszereplős témakörnek. Az Európában kiemelkedő eredményeket felmutató Egyesült Királyságban uralkodó szemlélet és oktatási praxis hatása több esetben kitapintható a hazai keretek között kidolgozott tananyagokon és oktatási programokon, és az évekkel-évtizeddel ezelőtt elkezdett munkák lassan meghozzák gyümölcsüket¹⁶. A felső tagozaton és a gimnáziumokban több helyütt megjelent a médiaoktatás, és ma már ott tartunk, hogy az alapfokú oktatás is beemelte a médiaértést a fejlesztendő területek közé (lásd NAT). Ezzel együtt ez az igény még nem járta át a közismeret szintjét, és a kép az oktatás konkrét terepén sem ennyire rózsás. Ezt igazolják egyrészt azok a korábban is említett vizsgálati eredményeink, amiben a felnőtt lakosságot kérdeztünk a média fiatalokra gyakorolt hatásáról és annak okára vonatkozó nézeteikről.

Másrészt az oktatás terén kritikus pont, hogy a témával foglalkozó pedagógus mennyire értő tolmácsolója a kérdéskörnek. Ez pedig újra a tanárképzés felé irányítja a figyelmet. A szakmai álláspontok eltérőek abban a tekintetben, hogy a médiával külön órakeretben vagy más (anyanyelvi, irodalmi, környezetismereti stb.) foglalkozáson belül, releváns pontokhoz beépítve célszerű foglalkozni. Bármely forma eredményes lehet, de a siker mindkét esetben a tanár felkészültségén múlik. Ehhez szükséges ismerni a médiaértés fejlesztésének életkori sajátosságokat (tudás, ismeretanyag) figyelembe vevő lehetőségeit, másrészt – és talán ez a még nehezebb feladat – ki kell tudni lépni a hagyományos „én tudom, te nem, én megtanítom és visszakérdezem” alapállásból, és ez jelentős *attitűdváltást* igényel. Ez utóbbi azért is állítja nehezebb helyzet elé a nevelőket, mert egyrészt a tanárok maguk is többnyire a hagyományos pedagógiai hozzáállást tapasztalva jártak iskolába, másrészt a gyerekek sokszor jártasabbak az eszközök használatában, harmadrészt a média sok területen ellenáll a „vagy jó vagy rossz” kategorizálásnak – ezért mintegy át kell lépniük az általuk ismert

¹⁵ http://ec.europa.eu/avpolicy/reg/avms/index_en.htm

Audiovisual Media Services Directive, 26. fejezet: „A média-írásstudás arra a készségre, ismeretre és megértésre utal, amely képessé teszi a fogyasztókat a média hatékony és biztonságos használatára. A média-írásstudó emberek képesek tájékozott döntéseket hozni, megérteni a tartalmak és szolgáltatások természetét, valamint élvezni az új kommunikációs technológiák kínálta összes lehetőséget. Képesek lesznek magukat és családjukat jobban megvédeni az ártó vagy támadó szándékú anyagoktól. A fentiek tükrében a média-írásstudás népszerűsítését és monitorozását a társadalom minden rétegében fejleszteni kell.”

¹⁶ Jó példák erre a médiával való foglalkozás különböző formáinak megjelenései: pl. a felsőtagozatok és gimnáziumok szintjén a Mozgóképfelkészítő és médiaismeret című különálló órán oktatható tantárgy tematikájának a képzésbe való beemelése, illetve az általános iskolák első osztályától használható – és külön órakeretet nem igényelve az órák bármelyikébe beilleszthető – Médiatudor program kezdő csomagja és a 2013-ban megjelent, 3. osztálytól használható Digitális Világ elnevezésű oktatási segédanyag. http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/ISzakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=145&kepzes=B; <http://mediatudor.hu/>; <http://mediatudor.hu/digitalisvilag.php>

és korábban megtapasztalt tradicionális tanár-diák szereposztást. Másrészt az ismeret tárgya – a média – a gyerekek mindennapi tapasztalatait szövi át, és a nagy iramban fejlődő elektronikai–technikai feltételek mellett ezt a mozgó, élő, folyton változó benyomáshalmazt lenne kívánatos értő irányítással feldolgozni. Nézetünk szerint a hazai pedagógusképzés minden szintjén (óvó-, tanító- és tanárképzés), és szakos képzéstől függetlenül minden pedagógusjelöltnek meg kell(ene) szereznie az erre vonatkozó alapismereteket, és elő kell segíteni a megfelelő beállítódás kialakulását. Ez biztosítaná az előrelépést nemcsak az oktatás, hanem a közműveltség terén is.

A médiaoktatás hazai elterjedtségéről a 12–17 éves korosztályt érintően képet kapunk vizsgálataink adatai alapján is, melyek során ismétlődően megkérdeztük a fiatalokat, tanulnak-e a médiáról az iskolában. Néhány adatot kiemelve a 2013-as eredményekből: a megkérdezett diákok 89%-a (a szakiskolákban valamivel kevesebben, a gimnáziumokban valamivel többen) úgy nyilatkozott, hogy vagy az internetről vagy a médiáról volt már szó valamelyik tanórán¹⁷. Az ebben a formában feltett kérdésre az összes válaszadó kicsivel több mint fele (54%) mondta, hogy mindkettőről tanultak már. Az általános iskolákban jellemzőbb, hogy csak az internetről esik szó. A változás a 2009-ben mért arányhoz képest pozitív irányú: akkor a diákok alig harmada hallott valamit a témáról, és több mint a fele (közel 60%) mondta azt, hogy nem tanulnak semmit a médiával kapcsolatban.

Az órákon tárgyalt témákra is rákérdezve azt találtuk, hogy a közösségi oldalakról esett szó a legtöbbször (65% említette, hogy tanultak róla), de minden második tanuló mondta, hogy tanórán hallott a személyes adatok védelméről, a média hatása-iról és a függőségről. A média és az egészséges életmód kapcsolatáról, a tartalmak hitelességéről, a szexuális tartalmakról és a gyermekpornográfiáról viszont csak kevesen hallottak. A tanárok szerepét vizsgálva a diákok internettel kapcsolatos tevékenységében a legtöbbször (53%) azt említették, hogy volt már rá példa, hogy pedagógusuk előírt szabályokat az iskolai internethasználatra. Az instruktív mediációt illetően a megkérdezettek mindössze egynegyede szerint volt már arra példa, hogy egy pedagógus segített neki, amikor zavaró vagy nyugtalanító tartalommal találkozott az interneten. Közel harmadukkal oktatójuk már beszélgetett arról, hogy mit csinál az interneten, és minden második diáknak (49%) már magyarázta el tanár, hogy valamelyik weboldal miért jó vagy rossz, és 44%-uk már kapott tanácsot oktatótól biztonságos internethasználatra vonatkozóan. Az összes vizsgált esetben az általános iskolások többször válaszoltak igennel (azaz hogy tanáruk tett valamit), mint a középiskolások.

Summázva a médiaoktatással kapcsolatban írottakat azt kell mondanunk, hogy a kedvezőnek ítélt tendencia mellett számtalan tennivaló maradt. Az elsődleges cél az iskola mediáló szerepének fejlesztése, az iskola világa és a gyerekek mindennapi tapasztalatai, szórakozása, szabadidőtöltése közötti távolság csökkentése. Ez a távolság ma még sokszor igen jelentős. A fiatalok maguk számolnak be arról, hogy az iskolába lépve mintha évszázadokkal lépnének vissza. Újól meg kell állapítanunk, hogy a médiával kapcsolatos ismeretek beemelése a pedagógusképzés minden szintjébe sűrű feladat.

¹⁷ A 2013-as felmérés során a kérdést azért fogalmaztuk meg így, mert a diákok a korábbi vizsgálataink tapasztalatai szerint az informatikaórát vagy az internet technikai aspektusait ismertető foglalkozásokat is médiaórának tekintették.

13. Összegzés

Tanulmányunkban a „millenniumi nemzedék” jellegzetességeiből, a generációk közötti távolság összetevőiből emeltünk ki jellegzetességeket, majd ezek közül néhányat fókuszba helyezve megkíséreltük ezeket társadalmi-kulturális közegbe ágyazva bemutatni, szem előtt tartva a média szerepével kapcsolatos összefüggés-szálakat. Áttekintésünk alapján ezeknek a jelenségeknek a média nem előidézője, inkább eszköze, és a szokatlan sebességgel zajló technikai-technológiai és az ezzel együtt járó társadalmi folyamatok terén zajló változásokkal figyelemre méltó *kölcsönhatásban lévő tényezőnek tekinthető*. A tizenévesek társadalmi-kulturális helyzetében zajló, az írás első felében felsorolt változások mindegyike – kisebb-nagyobb mértékben – összefügg a média használatával, a tömegkultúra terjedésével, az általánosságban vett (és itt különösen a szülői) nézetrendszerek átalakulásával, a tapasztalatszerzés módjaival, a fiatalok médiával kapcsolatos tevékenységével, illetve az abban megfigyelhető változásokkal. A vizsgálatsorozatunkból kiemelt adatok is ennek a folyamatnak az illusztrációi.

Úgy látjuk, hogy a média ebben az összefüggésben fontos szereplőjévé vált annak a folyamatnak, melynek során *a kulturális transzmisszió vertikális formái* (a szülők, az iskola, a felnőtt társadalom és a felnőttek kultúrája) *mellett vagy akár helyett, a kortársak révén* – a média adta lehetőségekkel élve – *a kultúra horizontális közvetítésének* dominanciája erősödik.

A felnőttek kultúraközvetítő szerepének csökkenésében több összetevő kirajzolható. Az ifjabb generáció körében a függetlenedés több területen erősödik. A téri elköltetés és a saját használatú médiaeszközök bővülő száma megteremti a lehetőségét az önálló, saját igény és szükséglet mentén kialakított médiahasználatnak. Felméréseink szerint is nagy iramban nő a sajátként tekintett eszközök köre (lásd: saját tv, számítógép, laptop, mobiltelefonok, sőt okostelefonok száma), és ezekhez egyre fiatalabb korban jutnak hozzá. A médiaeszközök, különösen az újabb generációs készülékek használatának kezdete egyre lejjebb tolódik. A változás tempójára jellemző, hogy a most vizsgált középiskolásoknak csak negyede, míg az általános iskolások majd háromnegyede már 10 éves kora előtt kezdett internetezni. Az internet pedig kezdeti elterjedésétől kezdve döntően egyéni felhasználást jelentett, a netes tartalmak kiválasztásai és a neten való tevékenységek egész köre az egyéni privilégiumok körébe tartozik. Az adatok fényében látjuk, hogy az internet, a mobiltelefon, a számítógép a korábbi médiumokkal szemben még egy további sajátossággal is biztosítja az ifjabb korosztály számára a felnőttektől való függésének, az együttes használat kizárásának és a szülői kontroll kikerülésének a lehetőségét: ez a használat terén mutatott technikai-felhasználói fölény.

Mindezzel a felnőttek – a szülők, az iskolai oktatás – mediációs praxisa és aktivitása nem tart lépést, minek következtében a világról szerzett tapasztalatok egyre táguló köre (az emberi szerepek, az érzelmek, a következmények, a konfliktusok és megoldási mintái stb.) igen jelentős mértékben kommentálás, értelmezés, kulturális vagy egyéb kontextusba helyezés, realitásszűrő nélkül jut el az egyre fiatalabbakhoz. Egészen eltérő tapasztalataik miatt nem kevés felnőtt hallgatja tanácstalanul tizenéves gyerekének barátaival folytatott beszélgetését: nem érti, miről van szó, nem érti az utalások többségét, nem érti, min nevetnek, nem érti néha még a szavakat, a nyelvet, a kódokat sem. A szülői kontrolltól és más szupervíziótól mentes médiahasználat és kapcsolati lehetőség pedig tág teret nyit a kortárskapcsolatok intenzív, szinte folyamatos fenntartására, az ifjúsági kultúra preferálásának kevés korláttal rendelkező lehetőségeit is megnyitva ezzel. Az, hogy a serdülőkorral egyre erősödik a társakhoz

tartozás igénye, és a társak egyre több területen referenciacsoporttá válnak, régről ismert pszichológiai jelenség. Ez azonban a kapcsolattartás új eszközei révén eddig nem látott mértékűvé vált. A társaknak küldött szöveges üzenetküldések száma (ami a felmérések¹⁸ szerint folyamatosan nő), az internet közösségi oldalain való aktív és állandó jelenlét igénye eddig soha nem látott mértékű társas kapcsolati függést mutat. Még ha az így jelölt kapcsolatok száma (ami felméréseink szerint akár a 400-at is eléri) alapján ezek nem is a hagyományos értelemben vett baráti viszonyok, az ezekből való kimaradást¹⁹, az ezek lehetőségétől való megfosztottságot a fiatalok a legsúlyosabb büntetésnek élik meg. Egyes vélemények szerint a történelem során eddig még soha nem volt olyan időszak, melyben nem a felnőttek, hanem a *kortársak dominanciája* lett volna a meghatározó az élet első 20–25 évében. Az intellektuális fejlődéshez pedig elengedhetetlenül szükség van az idősebb emberekhez, idősebb „dolgokhoz” való viszonyra és kapcsolatra is: a tizenévesek soha nem nőnek fel, ha csak a többi tizenévesrel lógnak együtt (Stein, 2013). Bár a serdülők individualizációra való törekvése közismert, azonban az individualizáció nem teremt egyúttal önálló egyéniséget, sőt arra készíti az egyént, hogy saját identitásának megerősítése érdekében másokhoz hasonló legyen. A kortársak ízlésbeli láncolata rendkívül gyors és hatékony, a 'lájkolás', a videomegosztás a közösségi oldalak üzenőfalai és kapcsolati hálója révén, az interneten vagy akár a mobiltelefonon terjedve szinte azonnal akár korlátlan számú felhasználót érhet el, erősítve a korosztályi elkülönülést és/vagy korosztályon belüli, mikrokulturális egységek kialakulását. Mindeközben a felnőttek világának vonzereje erősen fakul, a tekintély erodálódik. A fiatalok közel fele nem is nevez meg követendőnek tekintett példaképet, és ha igen, a szülőket a fele sem, a tanárok pedig szinte teljesen hiányoznak ebből a körből. A tanár személyiségének súlytalanodása is az iskola kultúratovábbító szerepének elhalványulását jelzi. Mindez egyre kevésbé kedvez a kultúraátadás korábbi formáinak.

Egyes vélemények szerint a most zajló 'elektronikai és digitális forradalomként' leírt korszak emberiségre gyakorolt hatása meghaladja az ipari forradalom okozta változásokat. Ennek felmérése ma még meglehetősen bizonytalan, de az tény, hogy a változás egyes területeken elementáris. Ugyanakkor valószínű, hogy a generációk közti különbség jelenlegi vonásai vélhetően változni fognak: a már 'mobiltelefonnal a kézben' született gyerekek szülőkké válva már soha nem lesznek olyan idegenek a digitális világban, mint az ő szüleik, akiknek még a vonalas telefon is csak felnőtt korukban adatott meg (ha egyáltalán). Ennél fogva 'technikai' szinten talán nem lesz olyan nagy a távolság a generációk között, mint azt ma tapasztaljuk, de azt, hogy a kultúra átadásának vertikális útjai fennmaradnak-e a mai formában, vagy milyen új módokat születtek, már nehezebb megjósolni.

Felhasznált irodalom

- Aries, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
 Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum, Budapest.
 Bugental, Daphne B. és Goodnow, Jacqueline G. (1998): Socialization processes. In: Damon, William és Nancy Eisenberg (szerk.): *Handbook of Child Psychology*. 5th edition, Wiley, New York, 389–463.

¹⁸ <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones/Summary-of-findings/Findings.aspx>

¹⁹ Ez az ún. FOMO jelenség: a 'fear of missing out' betűszava.

- Greenberg, Bradley S. és Kósa, Éva (1993): *Young People and their Orientation to the Mass Media: an International study*. Study#18: Hungary, Department of Telecommunication. Michigan State University.
- Greenfield, Patrícia M. (1984): *Mind and media*. Harvard University Press.
- Hogan, Marjorie J. (2001): Parents and Other Adults: Models and monitors of healthy Media Habits. In: Singer, Dorothy G. és Singer, Jerome L. (szerk.): *Handbook of Children and the Media*. SAGE Publications, 663–681.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2009): A kultúra változása – változások kultúrája. In: Antalóczy Tímea, Füstös László és Hankiss Elemér (szerk.): *[Vész]jelzések a kultúráról*. MTA PTI, Budapest, 17–87.
- Kósa Éva (1993): *A gyermek és a média kapcsolata a szocializáció kontextusában*. Kandidátusi értekezés.
- Kósa Éva (2004): A média szerepe a gyerekek fejlődésében. In: *Mindentudás Egyeteme*, 5. kötet. Kossuth, Budapest, 165–187.
- Kósa, Éva (2005): Mass Media and identity development in adolescence. In: Fülöp, Márta és Ross, Alistair (szerk.): *Growing up in Europe today: Developing identities among adolescents*. Trentham Books, 121–137.
- Kósa Éva (2006): Szülői részvétel a fiatalok médiahasználatában. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. III. Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi, Könyvsorozat, 67–89.
- Kósa Éva (2008): Védelem vagy felkészítés? In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. IV. Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi, Könyvsorozat, 66–79.
- Kósa Éva és László Miklós (2010): Új trendek és régi szokások: helyzetkép a 12–17 éves korosztály és a média kapcsolatáról. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. VI. Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi, Könyvsorozat, 73–85.
- Kósa Éva és László Miklós (2012): Együtt – egyedül. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. VI. Nemzetközi Médiakonferencia. Balatonalmádi, Könyvsorozat, 103–119.
- Lemish, Dafna (2008): The Mediated playground: Media in early childhood. In: Drotner, Kristen és Livingstone, Sonia (szerk.): *The International Handbook of Children, Media and Culture*. SAGE Publications, 152–168.
- Livingstone, Sonia (2002): *Young People and New Media*. SAGE Publications.
- Lorenz, Konrad (1999): *Ember voltunk hanyatlása*. Cartafilus, Budapest.
- László Miklós (2012): Facebook/Közösségi hálók – hatások és ellenhatások. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. VI. Nemzetközi Médiakonferencia. Balatonalmádi. Könyvsorozat.
- Pasquier, Dominique (2008): From Parental Control to Peer Pressure: Cultural Transmission and Conformism. In: Drotner, Kristen és Livingstone, Sonia (szerk.): *The International Handbook of Children, Media and Culture*. SAGE Publications, 348–379.
- Rice, F. Philip (1978): *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*. Allyn and Bacon.
- Roberts, Donalds és Maccoby, Nathan (1985): Effects of Mass Communication. In: Lindzey, Gardner és Aronson, Elliot (szerk.): *Handbook of Social Psychology. (Special fields and applications)*, 539–598.
- Rogers, Dorothy (1985): *Adolescents and Youth*. Prentice Hall.
- Rosengren, Kari Erik (1994): *Media Effects and Beyond: Culture, Socialization and Lifestyles*. Routledge.
- Stein, Joel (2013): Millennials: The Me Me Me Generation. *The Times Magazine*, May 20. 30–35.
- Stevenson, Harold W., Chen, Chuansheng és Lee, Shinying (1992): Chinese Families. In: Roopnarine, Jaipaul L. és Carter, D. Bruce (szerk.): *Parent Child Socialization in Diverse Cultures*. New Jersey, Ablex Publishing Cooperation, Nordwood.
- Tarpley, Todd (2001): Children, the Internet, and Other New Technologies. In: Singer, Dorothy G. és Singer, Jerome L. (szerk.): *Handbook of Children and the Media*. SAGE Publications, 547–557.

Werner, Anita (1997): *Effects Studies and Beyond. The Need for Multidisciplinary Cooperation.*
In: Carlsson, Ulla (szerk.): *Beyond Media Uses and Effects.* Nordicom, 142–176.
Winn, Marie (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül.* Gondolat, Budapest.

Internetes források

http://ec.europa.eu/avpolicy/reg/avms/index_en.htm

http://en.wikipedia.org/wiki/Glenri_Greenwald

[http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones/Summary-of-fmdings/
Findings.aspx](http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones/Summary-of-fmdings/Findings.aspx)

http://www.tarki.hu/hu/news/2013/kitekint/20130605_csalad.html

Egyház és vallásosság a 21.században

Mikonya György

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Tanszék

A tanulmány bevezető része az európai vallásfejlődési irányok legfontosabb csoportjait vázolja fel. A szekularizációs jelenség a 21. század meghatározó történése, ennek tényszerű statisztikai adatokkal történő igazolása fontos kiindulópont minden további értelmezéshez. Legalább ilyen fontos a vallás és a hit többféle definíciójának megismerése. A keresztény pedagógiák ismertetése terén – terjedelmi okokból – szűkítésre és vázlatosságra van szükség. Ennek részeként a katolikus pedagógia terén sor került XVI. Benedek és Ferenc pápa néhány gondolatának ismertetésére. A református pedagógia keretében a protestáns értékrendszer tartalmi elemeiről lehet tájékozódni. Az evangélikus pedagógia egyes elemei pedig egy iskola példáján keresztül szemléltethetők. A tanulmányt az erkölcsstan oktatásával kapcsolatos fejlesztések, módszertani megoldások, problémák és dilemmák bemutatása zárja.

Kulcsszavak: *vallásfejlődési irányok Európában, szekularizáció, a vallás és a hit definíciói, keresztény pedagógiák (katolikus, református, evangélikus), az erkölcsstan oktatása*

Bevezetés – európai körkép

Az egyházak és a társadalom, illetve az állam viszonyát vizsgálva és leszűkítve azt az európai térségre a következő fontosabb fejlődési irányok különíthetők el. A felosztást David Martin nyomán Tomka Béla aktualizálta (Tomka, 2009. 471–477. o.). E szerint az *első csoportba* a protestantizmus által uralt országok tartoznak. Ilyen Nagy-Britannia és a skandináv országok. A protestantizmus alapvető elve az, hogy a hívek vallási és politikai kérdésekben lelkiismeretüktől vezérelve cselekszenek. Ez érthetően a liberális hagyományú és berendezkedésű társadalmakban érvényesül a leginkább. Fontos elv az is, hogy az egyházaknak, mint intézményeknek tartózkodniuk kell az állami életben a dominanciára törekvéstől. Ennek és sok más hatásnak köszönhetően az említett protestáns országokban az egyházak nem kerültek a társadalmi konfliktusok középpontjába, itt a szekularizáció is visszafogottabb, a vallásosság pedig alapvetően az egyének magánügye maradt. Valamennyire mások a körülmények a *második csoportba* tartozó országokban, ahol a protestáns többség mellett egy aktív katolikus kisebbség is él. Ilyen Hollandia, Svájc és Németország. Az idők során itt megváltoztak a felekezeti viszonyok a katolikusok javára, de a protestáns minták tartós jelenléte nem marad következmények nélkül és egyfajta kompromisszumként saját különálló, a tolerancia elvének tiszteletben tartására törekvő intézményrendszer jött létre. Az állam és az egyházak kapcsolatának alakulásában az adott történelmi körülményektől függően többféle minta bontakozott ki. Ebben sokféle tényező került elő: ilyenek az állam vallási felekezeteket megosztó rendelkezései; a felekezetek társadalmi elithez való viszonya; a jövedelem szempontjából kiszolgáltatottabb néprétegek így a munkásság és a parasztság hitéleti aktivitásának eltérő megnyilvánulási lehetőségei, és jelen van a vallások közötti rivalizálás is. A *harmadik csoportba* a túlnyomóan katolikus országok tartoznak, amilyen Franciaország, Olaszország, Ausztria, Spanyolország, Portugália és Írország. Ezekben az országokban az egyház fontos vonatkoztatási pont. Sokan ehhez viszonyítva vettek részt a politikai küzdelmekben. Itt a politikai döntések során a túlnyomó többség nem a kompromisszumos, hanem a szembenállás felé vezet

utat választotta. Ennek következményei a radikális szembenálláshoz vezető szakadások, küzdelmek állandósulása. Ennek egyik oldalán a szélsőséges egyházellenesség, a másik oldalán a katolikus egyház védekező vagy éppenséggel offenzív magatartása tapasztalható. E folyamat történelmi megnyilvánulása Franciaországban az oktatás körüli konfliktusok kibontakozása; Olaszországban az olasz egység kérdése; Ausztriában a szociáldemokraták és keresztényszocialisták szembenállása; Spanyolországban a súlyos veszteségekkel és radikalizálódással járó polgárháború. A *negyedik csoportba* a kelet-, közép- és délkelet-európai volt szocialista országok tartoznak. Ezekben az országokban szovjet mintára erősen korlátozták a vallásos életet és az egyházak működését. Az egyházak tevékenységét vagyoni államosításával eleve szűk térre korlátozták, amit változatos adminisztratív intézkedések sorozatával értek el, beleértve a tisztségviselők kinevezéséről történő egyeztetés megkövetelésétől egészen a titkosszolgálati eszközök és a nyílt kényszerítés, üldözés alkalmazásáig terjedő módszereket. A vallásos hit visszaszorítására sokféle kényszerintézkedést vezettek be. Folyamatos törekvés érvényesült a mindennapi életet stabilizáló vallási-egyházi szertartások – keresztelés, első áldozás, bérmálás - konfirmáció, házasságkötés, temetés – világi formáinak elterjesztésére. Az egyházi ünnepek helyett állami ünnepek tartását vezették be. Az ehhez kapcsolódó munkaszüneti napokat változatos formában alakították ki. Egy időben a Karácsony, a Húsvét, a Pünkösd ünneplését is nehezítették. Az állam és az egyházak viszonyában időben és országonként is többféle periódus figyelhető meg. Az 1950-es évek erőszakos és kíméletlen üldözésétől a visszafogottabb 1980-as évekig. Egészen eltérő viszonyok alakultak ki az evangélikus dominanciájú egykori NDK-ban és a katolikus Lengyelországban. Magyarország helyzete is sajátos, olyan tekintetben, hogy a határon túlra szakadt magyarok összetartozásának fenntartásában az egyházak különösen fontos szerepet kaptak.

A vallásosság mellett óhatatlanul figyelmet érdemel a *szekularizáció* problémája. A 2008-as European Values Study eredményei alapján négy európaiból három mondja magát vallásosnak, minden második európai pedig hetente legalább egyszer imádkozik vagy medítál. Az Encyclopédia Britannica 2010-es adatai szerint jelenleg a világ lakosságának mintegy 2%-a mondja magát ateistának és 9,6% nem vallásosnak, a maradék 88,4% pedig valamilyen módon vallásosnak tekinti magát. Az európai lakosság 20. század végi vallásos beállítódásairól többféle értékelés ismeretes a szakirodalomban. Az egyik szerint a vallás és az egyház mint intézmény ugyan veszített népszerűségéből, de a hit maga nem, vagyis széles körben jelen van a hit, de egyházhoz tartozás nélküli állapot formájában. Magyarországon a legutóbbi 2011-es népszámlálás adatai szerint 1,8 millió fő vallotta magát vallási közösséghez nem tartozónak és 2,7 millió fő nem akart a vallási hovatartozásra vonatkozó kérdésre válaszolni. Mások a szekularizációs jelenséggel kapcsolatban azt az álláspontot képviselik, hogy a vallásos közösséghez tartozás érzése bizonyosan tartósan fennmaradt a lakosság széles körében, de ugyanakkor az egyházi tanítások befolyása a mindennapi életre jelentősen csökkent és ezáltal - az egyházhoz tartozás hit nélkül – sajátos állapota jött létre (Tomka, 2009. 484. o.). Ezen az állásponton van Thomas Luckmann is, szerinte a szekularizáció kizárólag a vallási hanyatlás, vagyis egyfelől az isteni törvények szerinti életvitel, másfelől pedig a vallási intézmények egyének feletti befolyásának gyengülése értelmében rögzül a társadalmi diszkurzusokban. (idézve In: Tóth, 2015. 347. o.) Ezzel együtt Luckmann arra is utal, hogy a vallás a modern társadalmakban sem veszíti el funkcióját. Die unsichtbare Religion (A láthatatlan vallás) című könyvében három tanulmányban fejti ki erre vonatkozó nézeteit, ezek témája: a vallás funkciója; a szekularizáció és a vallás kapcsolata valamint a vallásosság új formáiról való értekezés (Luckmann, 1991).

Kiinduló tételek – definíciók a vallásra és a hitre vonatkozóan

A gyakorlatias szemléletű pietista Spener a felvilágosodás idején úgy véli „a vallás tanításának célja az kell legyen, hogy belőlünk *más* embereket faragjon ... jobbakat ...” (idézve In: *Kant*, 1997. 390. o.) Kant definíciója szerint „A vallás nem bizonyos – isteni kinyilatkoztatásnak tekintett – tanítások foglalatja (azt ugyanis teológiának nevezik), hanem – isteni *parancsolatként* fölfogott – kötelességeinkké (és alanyilag nézvést, a maximáé még, hogy parancsolatokként engedelmessédjünk nekik)” (*Kant*, 1997. 369. o.). Funkcióját tekintve pedig a „Vallás az a hit, amelyik Isten imádásának *lényegét* az ember moralitásában látja: pogányság az, amelyik nem így tesz: vagy mert belőle egy természetfölötti és morális lény fogalma hibádzik ..., vagy mert nem az erkölcsileg helyes életvitelt szorgalmazó érzületet teszi meg a vallás a fő alkatelemének, hanem valami mást, olyasmit, ami a vallásban éppen, hogy lényegtelen ...” (*Kant*, 1997. 384. o.).

A szociológus Durkheim elgondolásában a vallás „Szent dolgokra vonatkozó hitek és gyakorlatok rendszere, amely összes hívét az Egyháznak nevezett erkölcsi közösségben egyesíti” (Idézve In: *Diamond*, 2013. 270. o.). A pragmatista filozófus William James felfogásában pedig „A vallás a lehető legszélesebb és legáltalánosabb értelemben ... abból a hitből áll, hogy létezik egy láthatatlan rend, és hogy számunkra a legfőbb jó az ahhoz való harmonikus igazodás” (Idézve In: *Diamond*, 2013. 270. o.). A történész Paul Johnson Szókratészről szóló művében úgy véli, hogy a „... a civilizációt és a barbárságot elválasztó határvonalat módszeres erkölcsi neveléssel lehet megszilárdítani.” Ebben a folyamatban pedig „a vallás legrosszabb esetben ártalmatlan, legjobb esetben pedig a feszültséget csökkentő és a rendet erősítő tényező a társadalomban. Továbbá vigaszt nyújt a nehéz körülmények között élőknek” (*Johnson*, 2014. 9., 115. o.).

A vallás lényege a hit, ami nem más mint „szilárd bizalom abban, amit remélünk, meggyőződés arról, amit nem látunk” (*Biblia*, Zsid 11,1) avagy Luther szerint „a hit Istenbe vetett bizalom”. Tudjuk, hogy a valláshoz, a transzcendenshez való viszony társadalmunkban szigorúan magánügy, de ennek következményei sokfélék lehetnek. A hit és annak intézményi artikulálódása (egyház) két különböző dolog. A hit jegyében – a történelem tanúsága szerint – sokféle történés realizálódott. Amikor a politika meg akar osztani egy népet, akkor gyakran előfordul, hogy nemzeti, nyelvi és vallási, valamint gazdasági konfliktusokat gerjeszt. A vallás és közvetve az egyház egyik legfontosabb feladata a mindennapi élet szervezése szempontjából a remény fenntartása. A továbbiakban a vallás-egyház-hit témát erősen leszűkítve kifejezetten a pedagógiai vonatkozásokra koncentrálni igyekszem megközelíteni.

A keresztény pedagógia

A keresztény pedagógia egészen biztosan sokkal tágabb tartalmú, mintha azt csak a hitoktatásra korlátoznánk. Egészen biztos az is, hogy ennek művelése nem csak klerikusok, papok, lelkészek, szerzetesek privilégiuma. Pedagógusnak lenni ebben a szellemiségben leginkább lehetőség, meghívás és ennek egyik legfontosabb kritériuma a példamutatás, a pedagógus hiteles keresztény élete. Ilyen értelemben rögtön felmerülhet a világnézeti semlegesség értelmezésének kérdése. Ezzel kapcsolatban figyelmet érdemel az újtó szándékú kutató-pedagógus Nagy József véleménye:

„Miótán Magyarországon az állam által kötelezően előírt világnézeti nevelés megszűnt, két választás lehetősége alakult ki: valamely világnézet mellett egységesen el nem kötelezett (tévesen semlegesnek nevezett) nevelés az iskolák túlnyomó többségében, valamint világnézeti nevelés az egyházi iskolákban és a vallásoktatás keretében. Mint

minden leegyszerűsítő alternatíva, ez is súlyos következményekkel jár. A „világnézeti el nem kötelezett” iskola ma nem segíti kellően elő a világtudat kialakulását. Ezzel szemben az egyedül üdvözítő, rivalizáló eszmék, ideológiák, világnézetek alapján (még a pozitív világnézetek esetén is) beszűkült, előítéletes, szélsőséges esetben rögeszmés tudatú személyiségek jöhetnek létre, mint a legkülönbözőbb jellegű és mértékű konfliktusok forrásai, ön-és közveszélyes életmódok megtestesítői.

Fölmerül a kérdés, hogy amennyiben az önkormányzati iskolák nem kötelezhetik el magukat egy bizonyos világnézet mellett, hogyan segítheti az iskolai nevelés a világtudat fejlődését. Sőt, az is kérdés, hogy az iskolának egyáltalán feladata-e a világtudat (és az én-tudat) fejlődésének segítése. Ha igen, a kérdés az, hogy miben áll ez a feladat. Ennek a kérdésnek a megválaszolása érdekében tegyünk különbséget általános és sajátos világtudat között. Az általános értelemben vett világtudat a sajátos világtudatok átfogó közös alapja, amelyre sajátos világnézeteknek, ideológiáknak megfelelő vagy önállóan kialakított világtudatok épülhetnek rá, illetve a sajátos perszonális világnézetbe párhuzamosan vagy utólag beépülhet az általános világtudat. Az általános világtudat léte csökkentheti a beszűkült, rögeszmés személyiségek kialakulását, alapul szolgálhat az egzisztenciális jelentőségű döntésekhez, a viselkedés szabályozásához. ...” (Nagy, 2010. 144. o.).

Tehát értéksemleges oktatás csak a hitelesség rovására végezhető, a pedagógus nem tekinthet el értékrendszerének megváltásától, de ebben fontos helye kell, hogy legyen a toleranciának, a másság elfogadásának. Az állami fenntartású oktatási intézmények az értékek és világnézeti megközelítések sorát lehetőségként kínálják fel az alapértékek következetes tiszteletben tartásával és betartásuk megkövetelésével. A már korábban idézett Nagy József ezt így látja:

„A mai nevelés egyik legnagyobb fogyatékosága, hogy a felnövekvő generációk többségében nem alakul ki a magasabb intellektuális fejlettségnek megfelelő szilárd pozitív perszonális világtudat. Ha ez így van, akkor alapvető feladat a világtudat kialakulásának segítése. Csakhogy nagyon sokfajta sajátos világtudat létezik, sőt minden ember világtudata sajátos, rendszerint valamely ismert világmagyarázat, ideológia, világnézet, eszme, vallás egyedi változata” (Nagy, 2010. 144. o.).

A továbbiakban a történeti egyházak szerinti felosztásban vázolom az egyes felekezetek néhány jellegzetességét. A pedagógiai megközelítés szükségessé tenné az óvodai, az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú oktatás megkülönböztetését, de ettől terjedelmi okokból el kell tekintenem és jelen esetben főleg a kora gyermekkori nevelésre vonatkozó részeket említek. Ezzel együtt fontos tudni, hogy az 1989 utáni időszakban minden egyház kiépítette felmenő rendszerben a maga teljes oktatási rendszerét, intézményi szinten az óvodától egészen az egyetemig. Létrehozták saját pedagógiai intézeteiket, ezek honlapjai naprakészen tájékoztatnak az aktuális eseményekről és igényes módszertani segítséget nyújtanak az érdeklődők számára. A rendszer teljességét szolgálják az újra indult vagy frissen alapított pedagógiai folyóiratok, amilyen a Katolikus Pedagógia, a Protestáns Szemle, a Magyar Református Nevelés, az Evangélikus Iskola.

A *katolikus egyház* pedagógiai kultúrája évezredekre nyúlik vissza és az emberi kultúra fejlődésének meghatározó tényezője. Ennek részeként vannak ugyan egyházi törvények, ám a sajátos értelmezést igénylő oktatási szabályok gyakran csak közvetve és elszórtan jelennek meg. Természetesen katolikus szemléletű pedagógiai munkák nagy számban keletkeztek az idők során. Magyar szempontból kiemelkedik ezek közül Marczell Mihály munkássága. A bontakozó élet sorozatban megjelent A nevelés művészete című monográfiájában az adott kor (1935) legjobb szaktudományos eredményeit integrálva mutatja be 0-6 éves korig a kisgyermek (11–55. o.) és az elemi iskolások nevelésének módszereit (Marczell, 1935).

A katolikus szellemiségű nevelés általános irányelveit illetően mértékadónak tekinthetők a zsinatok és a pápák rendelkezései. A nagy jelentőségű II. Vatikáni zsinat döntéseinek értelmezése, feldolgozása és gyakorlatba történő átültetése kihívás és hosszan tartó feladat a katolikus egyház hívei számára. Ez a zsinat határozott visszatérési kísérlet az evangélium üzenetéhez. Ennek pedagógiai szempontból kiemelt mozzanata az emberszeretet és közösségi lelkeség gondolata, valamint az adás kultúrájának középpontba helyezése. A zsinati döntések nyomán elvárás a hívektől az elmélkedés és töretlen aktivitás mindennapos gyakorlása. A pedagógusoknak kiemelt szerepük van ennek szervezésében, munkájukat pedig apostoli küldetesként célszerű végezniük.

A következőkben XVI. Benedek és Ferenc pápa néhány gondolatát idézem. XVI. Benedek pápa 2008. április 17-i beszédében, amit az USA katolikus felsőoktatási intézményeinek oktatóihoz és alkalmazottaihoz intézett így fogalmazott:

„A nevelés az Egyház küldetésének az Örömhír terjesztésének része. ... Az Egyház összes tevékenysége abból a meggyőződésből ered, hogy ő hordozza azt a küldetést, amely kezdeténél maga Isten áll: jóságában és bölcsességében. Isten úgy határozott, hogy kinyilatkoztatja magát nekünk és megismertette velünk akaratának rejtett titkait... Isten vágya, hogy megismerjük és minden emberi lény veleszületett vágya, hogy megismerje az igazságot (*Katolikus Pedagógia*, 2010/1. 10. o.).

A felsőoktatásra vonatkozóan a korábbi pápa részletezően foglalkozik az akadémiai szabadság értelmezésével:

„Az egyetemi katolikus kollégiumok kari tagjai iránt szeretném megerősíteni az akadémiai szabadság nagy értékét. E szabadság szempontjából hivatottak vagytok az igazság keresésére mindenhol, akárhová vezet a valóság figyelmes elemzése. Mégis érdemes megemlíteni azt is, hogy minden hivatkozás az akadémiai szabadság elvére azon álláspontok igazolására, amelyek ellentmondanak a vallásnak és az Egyház tanításának árthat, sőt elárulhatja az egyetem személyazonosságát és küldetését” (*Katolikus Pedagógia*, 2010/1. 14–15. o.).

Ferenc pápa Az evangélium öröme című apostoli buzdításában a következő helyzetképet vázolja: „...napjainkban számtalan jele van az Isten, az élet végső értelme utáni szomjúságnak. Ezek a jelek gyakran burkolt vagy negatív formában nyilvánulnak meg. A sivatagban főként olyan hívő emberekre van szükség, akik saját életükkel mutatják meg az Ígéret földje felé vezető utat, és így ébren tartják a reményt. Mindenesetre ilyen körülmények között arra vagyunk hivatva, hogy amfora-emberek legyünk: adjunk inni másoknak. Olykor az amfora súlyos keresztté válik, de az Úr éppen a keresztben átszűrva lett számunkra az élő víz forrása. Ne hagyjuk, hogy elrabolják tőlünk a reményt!” (*Ferenc pápa buzdítása*, 2013. 86. o.)

Egy másik nyilatkozatában – *A nevelés igen súlyos küldetéséről* címmel – Ferenc pápa felhívja a figyelmet arra, hogy a fejlődésnek a társadalom hasznát kell szolgálnia, ennek középpontjában az érintett személyek, az individuumok állnak és működési terük közösségi vetületben értelmezhető. A pápai útmutatás a megkövetelés helyett a meghívás gesztusának gyakorlását javasolja. Ferenc pápa az egyház szerepére vonatkozóan azt nyilatkozta „Nem akarok olyan egyházat, amelyik középpont akar lenni, és úgy végzi, hogy belebonyolódik a rögeszmék és procedúrák szövevényébe.” (*Ferenc pápa buzdítása* 2013, 49.)

Ferenc pápa apostoli buzdításában számot vet a kor kihívásaival, így említi: a nem kirekesztő gazdaságot (53–54. o.), a pénz új bálványozását (55. o.), a pénzt, amely nem szolgál, hanem kormányoz (57–58. o.), az erőszakot gerjesztő egyenlőtlenséget (59–60. o.), néhány kulturális kihívás (75. o.). A realitásokkal való szembenézésről és a nevelés fontosságáról tanúskodik a következő tőle származó idézet

is: „Olyan információs társadalomban élünk, mely minden megkülönböztetés nélkül adatokkal halmoz el, mindenkit ugyanazon a szinten, s ennek eredményeként abban a pillanatban, amikor erkölcsi kérdések vetődnek fel, félelmetesen felszínessé tesz. Következésképpen olyan nevelésre van szükség, mely megtanít a kritikus gondolkodásra, és felkínálja az értékekben való érlelődés folyamatát” (*Ferenc pápa buzdítása*, 2013. 64. o.).

A katolikus pedagógiai koncepcióban sajátos értékekkel rendelkeznek azok a szentek, akik éppen a nevelő, tanító munkájukban mutatták fel a szentséghez vezető karizmát, ilyen Néri Szent Fülöp, Loyolai Szent Ignác, a szalézi Don Bosco vagy a piarista rendet alapító Kalazanci Szent József. A szentek konfliktusos életútjának tanulmányozása, egyfajta letisztult értékrendszer lenyomataként, példaképként, kövendő eszményként jelenhet meg a mindennapi életvezetésben eligazodást keresők számára.

A sokféle katolikus intézmények küldetésnyilatkozata, pedagógiai programja, házirendje, oktatási és hitéleti programjai honlapjukon hozzáférhetők, a katolikus folyóiratokban erről részletes elemzések olvashatók. Ezek pedagógiai szempontok szerinti elemzése további kutatások témája lehet.

A *református keresztyén nevelés* minden más egyházhoz hasonlóan támaszkodik a maga történelmi előzményeire, így a folytonosság jegyében 2015-ben a magyar református nevelés 485. tanéve kezdődött el. A református nevelés célja a hitűkhöz, egyházukhoz és nemzetükhöz hű fiatalok nevelése. Pedagógiai vonatkozásban a református egyház iskolái a vonatkozó állami törvények és központi végrehajtási rendeletek belső értelmezése alapján fogalmazzák meg általános szabályokat. A református egyházat hagyományosan egyfajta határozottság jellemzi a törvények betartásában, különös tekintettel a nemzeti gondolat tudatos fenntartására és gondos ápolására. A keresztyén értékközpontú pedagógiai koncepció gyermekfejlődési sajátosságokra épülő elmélete egy monográfiában (*Szenczi, 2000*) és számos tanulmányban hozzáférhető, legújabban *A pedagógia XXI. századi reformjának szükségessége I. II.* címmel (*Szenczi, 2010, 2011*).

A református keresztyén nevelés arra törekszik, hogy intézményeiben a gyermekek egyfajta „többlet” jussanak: „Református többlet a pedagógusokban Isten által megjelenő keresztyén érték, hit és felekezeti elkötelezettség, amit megélhetnek a gyermekek között, ami elősegíti, hogy a gyermekek hívő keresztyén, értékekben gazdag felnőtté válhassanak” (*Ablonczyné, 2012. 27. o.*). A keresztyén nevelés modelljében szakmai és keresztyén pillér különböztethető meg, azzal a megjegyzéssel kiegészítve, hogy az eredményes működéshez a kettő hatékony összekapcsolására van szükség.

áldás – a gyermek keresztyén nevelése	
szakmai	keresztyén
gyakorlat	keresztyén nevelés
az ismeretek átültetésének készsége	hitből fakadó értékrend
helyi program ismerete	hit
pedagógiai érzék	bibliaismeret
szakmai ismeret	felekezeti elkötelezettség

1. táblázat. A keresztyén nevelés modellje (*Ablonczyné, 2012, 28.*)

A protestáns iskolák tanárainak és diákjainak identitástudatát részletezően vizsgálta és publikálta Kopp Erika (Kopp, 2005, 2007, 2014). Az identitás és a társadalmi beágyazottság komplex vizsgálata olvasható Pusztai Gabriella monográfiáiban (Pusztai, 2009, 2011). Egy újabb tanulmány a református iskolák tanárainak értékrendszerét vizsgálta (Bácskai, 2012. 2–12. o.). E szerint a tanári kar egysége legjobban a tanulás, fegyelmzés, köszönés, hangnem, tanári viselkedési normák és a tanuló-tanár kapcsolat szabályaiban mutatkozik meg. Eltérnek a vélemények a tanári kar tagjainak az iskolai életben kifejtett aktivitásáról és a diákok párkapcsolatairól való gondolkodásban. Általában jellemző, hogy a fiatal tanárok kritikusabbak a tanári kar egységének megítélésében. A tanárok kérdőíves felmérése alapján a legfontosabb nevelési elvek a következők: 1. a diák bővítse tudását az iskolában, 2. lelkiileg épüljön, 3. a diák tanuljon meg viselkedni és 4. tanuljon meg dolgozni. A tanárok szerint a legkevésbé fontos, hogy a diák érezze jól magát az intézmény falain belül. A tanárok által választható 30 nevelési értékből faktoranalízissel kiválasztva öt csoport volt elkülöníthető:

1. a jól alkalmazkodók,
2. az individualista személyiséget kibontakoztató,
3. a hagyományos protestáns értékek,
4. a munkaerőpiacon hasznosítható tulajdonságok,
5. és az általános keresztyén tulajdonságok csoportja.

A tanárok 58%-a az általános keresztyén tulajdonságokat választotta, amelynek meghatározó jegyei: megbízhatóság, őszinteség, felelősségérzet, mások tisztelete, önfegyelm, belső harmónia. A második klasztert a jól alkalmazkodók képviselték, az ő jellemzőik: jó magaviselet, szófogadó, rendezett külső, önuralom, udvariasság, engedelmesség. A szerző így értékeli a vizsgált iskolákat: „Összességében elmondható, hogy a református iskolák jó hangulatú, diákközpontú intézmények, ahol a magasan kvalifikált, optimális összetételű tanári kar és a vezetés jól együtt tud dolgozni. A gimnáziumok elsősorban egyetemes keresztyén és konzervatív értékeket képviselnek, s emellett jelen van a hagyományos református tehetség-felfedező és gondozó nevelői magatartás. Az iskola erőssége a közel egységes normarendszer és értékrendi háttér” (Bácskai, 2012. 11–12. o.).

Az *evangélikus egyház* a nevelés-oktatás területén saját történelmi hagyományait követi, következetesen ügyelve az egyházi és állami rendelkezések betartására. Egy német példa betekintést nyújt az óvodai valláspedagógia gyakorlatába, ennek legfőbb módszertani elvei a következők:

1. a gyermekek mindenkori adott élethelyzetének feldolgozása,
2. a gyermekek pozitív tapasztalatokhoz juttatása,
3. a Jézuséhoz hasonló viselkedés segítése, ösztönzése és
4. a kezdő lépések megtétele a spiritualitás felé (Wennemann-Göbbling, 2013).

Egy másik írásban a pápai Gyurácz Ferenc Evangélikus Általános Iskola mutatkozik be (Evangélikus Iskola, 2010. X. 1. 16. o.). E szerint az iskola egyházi jellegét az imádságok rendje, az áhítatok, a diák-istentiszteletek adják meg. Az evangélikus iskolák mindenkori sajátossága a nyitottság, ez jelen esetben úgy valósul meg, hogy csak a diákok 25%-a, azaz a kisebbség evangélikus. Az iskola küldetésnyilatkozata szerint nem a külsőségek, a falon elhelyezett jelképek a fontosak, hanem az, ahogy a pedagógusok a gyerekekkel beszélnek; ahogy a pedagógusok a gyerekekről beszélnek és ahogy a gyerekek egymással beszélnek. A középutat keresve fontos az igények és a lehetőségek közötti helyes út megtalálása. Az iskolai nevelés célja minden gyermekben felismerni sajátos képességét és e szerint foglalkozni vele, így a tehetséggondozó és felzárkóztató foglalkozások, a sajátos nevelési igényű gyermekek rehabilitációja elsőbbséget élvez. Az iskola életében fontos többletet jelent az iskolalelkészek/ hitoktatók jelenléte, akik a

lelki vezetés egyedi igényeinek kielégítése mellett mentálhigiéniai funkciót is ellátnak. A pedagógiai szemlélet mindenkori központi célja: törekvés a teljes ember nevelésére.

Összefoglalva a keresztény pedagógia legfontosabb értékeiben az alábbi közös vonások mutatkoznak:

- A szeretetkapcsolat és kölcsönös tisztelet fontossága.
- A másik személy teljes el és befogadása.
- A feltétel nélküli adás, mint kiemelt érték.
- A közösséget építő és közösségben tevékenykedő személyek együttes munkájának fontossága.

A továbbiakban az eddigiek kiegészítéseként a hit-és erkölcsstan oktatásának bevezetésével előállt helyzet egy szegmensét – az alsófokú oktatást érintőket – vázolom.

Az erkölcsstan oktatásának körülményei

A hit- és erkölcsstan és az erkölcsstan tantárgy bevezetése sok tekintetben új helyzetet teremtett a magyar iskolákban. A Köznevelési Törvény 35. § (1) szövege a következő: „Az állami általános iskolában az erkölcsstan óra, vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan óra a kötelező tanórai foglalkozások része...” (2011. évi CXCV. tv., 2011) A két tantárgy tehát ugyanazon órakeretben, egymás alternatívájaként jelent meg. A választhatóság azt jelenti, hogy a szülők dönthetik el, hogy gyermekeik az adott órakeretben egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan órára járjanak, vagy világi tanár által tanított erkölcsstanóra. A gyakorlatban ez egy első osztályban például a következő helyzet kialakulásával jár: az osztály létszáma 27 fő, ebből 13 fő erkölcsstanra 4 fő református hittanra, 1 fő evangélikus hittanra 9 fő katolikus hittanra jár. „Az elnevezés minden esetben hit-és erkölcsstan a bizonyítványban, így nem lehet, és nem is kell tudni, ki milyen felekezethez járt. A két tárgy előkészítés nélküli gyors bevezetése nagyon kedvezőtlen politikai-ideológiai erőteret és meglehetősen szerencsétlen iskolai társbérletet eredményezett. Nem történt meg a két tárgy céljainak, tartalmainak és követelményeinek egyeztetése, lényegében nincs kapcsolat a két tárgy fejlesztői és tanárai között” (Alexandrov, 2015. 57. o.). A hit- és erkölcsstan tantárgy egy embertanba foglalt erkölcsstan, vagyis a leíró és a normatív embertudományoknak egy olyan kombinációja, amelynek segítségével – Kamarás István szerint – többféle csapdát is el lehetett kerülni: a pszichologizálás és a szociologizálás, valamint a moralizálás csapdáját. Ebben a multidiszciplináris modellben az ember és társadalom működése nem marad leíró és pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektál, méghozzá egy nem semleges, de nem is irányzatos, hanem egy nagyon sok mindenki számára elfogadható konszenzus-etika alapján (Kamarás, 2015).

A hit-és erkölcsstan oktatásában az utánzásnak, a magatartás stabilizálása érdekében a szoktatásnak, a példamutatásnak és követésnek, a meggyőzésnek, az erkölcsi dilemmák megoldási lehetőségeinek kutatása, a Biblia és más etikai rendszerek valamint az életszerű tapasztalatok feldolgozása jut szerephez.

Az OFI Pedagógiai Műhelye több kiadványban és honlapon is hozzáférhetővé tette e tárgyban végzett fejlesztő munkájának eredményeit. Ennek egyik felismerése a tanárral szembeni követelmények megváltozása, e szerint „ennél a tantárgynál előáll még az a szokatlan helyzet, hogy a tanár tudása – bár több tapasztalata miatt valószínűleg összetettebb, kiérleltebb, mint a gyerekéké – más jellegű, mint a gyermeké, hiszen erkölcsi tudásunkat mindnyájan elsősorban saját élethelyzeteinkre alkalmazzuk. Ezért a pedagógus mint tapasztalt gyermekvezető jelenhet meg a csoportban, nem

pedig a helyes tudás hordozójaként” (Alexandrov, 2015. 60. o.). Az OFI Pedagógiai Műhelyének munkatársai metodikai ajánlással élnek az oktatás könnyítése érdekében. Ennek részei a gyűjtemények. Ilyen a versek speciális alkalmazása, ennek a célja más, mint irodalomórán, vagyis nem a vers minél jobb megértése a cél, hanem a szabad asszociációk serkentése. A játékgyűjtemény az oldottabb formájú ismeretszerzést és a csoportkohézió erősítését segíti. A gyűjtemény harmadik része a képgyűjtemény, amely talán a leghasznosabb a pedagógusok számára. Módszertani szempontból a kép lehet illusztráció vagy egy konkrét feladat kiindulási eleme. A képgyűjteményben az anyag témák szerinti kategóriákba van rendezve, így például életkorok, konfliktusok, emberek, környezet témák kidolgozására kerülhet sor. A negyedik gyűjteményes lista pedig az interneten található rövid videókat, reklámspotokat sorol fel. A pedagógusok tervezési munkáját segítik az óratervek. A 3–4., 5–6. és 7–8. évfolyamok számára kifejlesztett audiovizuális segédanyagok egyenként öt-öt tematikus egységből állnak. Ezek a kerettanterv témahálóját követik, s mindegyik középpontjában egy-egy történet áll. Alkalmazható még a történetek, példázatok segítségével való tanulás. Ezzel összhangban áll az a gyermekfilozófiai megközelítés, amely szerint az erkölcsi kérdésekről folytatott beszélgetések termékenyebbek lesznek, ha történetekkel indítjuk őket, mivel azok a világot élvezetes módon értelmezik és eseménysorba ágyazott, élményszerű tudást nyújtanak. A példázatok olyan változatos interpretációkat kelthetnek, melyek segítségével párbeszéd jöhet létre a diákok között. Az értékekről való beszélgetésnek – a történetek mellett – kiemelten fontos eleme még a dilemmák, az aktuális kérdések felvetése, valamint az ezekre adott válaszok összehasonlítása, esetleg ütköztetése. A dilemmák erkölcsi döntéshelyzeteket exponálnak, állásfoglalásra készítetve a gyereket, a nyitott kérdéseknek pedig a problémafelvetéskor éppúgy szerepe lehet, mint a szövegek feldolgozásakor, vagy a saját vélemény kialakításakor és megfogalmazásakor. Az együttműködő kommunikáció módszereinek iskolai alkalmazása lehetőséget kínál egy másféle gondolkodásmód megjelenítésére. A „helyreállító igazságszolgáltatás” technikáját alkalmazva a hangsúly az áldozat szükségleteinek kielégítésére és a tettes felelősségvállalására helyeződik, amit célszerű modellhelyzetben gyakoroltatni. Ezt hatékonyan segítheti a drámapedagógiai módszerek alkalmazása.

Az erkölcsstan oktatása során eddig a következő jellegzetességekre és általános tapasztalatok tárultak fel:

- A tankönyvi ellátottság még nem teljes – igaz, a Mozaik és a Dinasztia Kiadónak is vannak kiadványai, de ezek inkább tanári kézikönyvnek tekinthetők
 - A tanárok igen, de a tanítók mindeddig nem kaptak semmiféle felkészítést az erkölcsstan oktatásához. A tanárok 60 órás tanfolyamon vehettek részt.
 - Sok tanító erkölcsstan órán korrepetál, olvasást gyakorolnak vagy éppen osztályfőnöki ügyeket intéznek.
 - Beszélgetés óra nincs, az erkölcsstan óra részben pótolja ezt a hiányt.
- A hit- és erkölcsstan oktatásának eddigi tapasztalatai a következők:
- A Biblia értelmezéséből következően a holisztikus emberfelfogás érvényesítése során és ennek részeként az adott személy élethelyzetének teljességéből kiindulva törekszenek a személyiséget stabilizáló jellemfejlesztésre, azaz hitre nevelésre, és ezt tekintik a nevelési folyamat kiemelt feladatának.
 - Minden vallás saját – évszázadok alatt kicsiszolt, de egymástól eltérő – terminológiáját használja.
 - Az oktatást színesíti az egy valláson belül megjelenő sokszínűség, ilyen hatások a szerzetesrendek pedagógiájában mutatkozó azonosságok és eltérések, vagy a protestantizmusban a puritanizmustól a pietizmusig terjedő eltérések akceptálása.

- Minden történeti egyházban fontos az írott és a szokásban rögzült formák integritása, a helyi hagyományok ápolásának kiemelt szerepe.
- A széles alapokon nyugvó általános műveltség átszarmaztatásának módszertana és kialakult gyakorlata a valláspedagógia legfontosabb része.

Felhasznált irodalom

- Ablonczyné Vándor Margit (2012): A református többlet az óvodai gyakorlatban. In: *Magyar Református Nevelés*, **13.** 3. sz., 26–32.
- Alexandrov Andrea, Fenyődi Andrea és Jakab György (2015): Az erkölcsstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra*, **9.** 25. sz., 56–74.
- Bácskai Katinka (2012): Református iskolák tanárai. *Református Nevelés*, **13.** 3. sz., 2–12.
- XVI. Benedek pápa (2010): Egyházi tanítás. A katolikus nevelés lényege napjainkban. *Katolikus Pedagógia*, **1.** 1.sz., 10–16.
- Diamond, J. (2013): *A világ tegnapig. Mit tanulhatunk a régi társadalmaktól?* Typotex, Budapest.
- Ferenc pápa (2013): Az evangélium öröme kezdetű apostoli buzdítása a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az istennek szentelt személyeknek és a világi híveknek az evangélium hirdetéséről a mai világban 2013. november 24 <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=451> Letöltve 2015. december 7.
- Gyurácz Ferenc (2010): Evangélikus Általános Iskola Pápa. *Evangélikus Iskola*, **10.** 1. sz., 14–23.
- Johnson, P. (2014): *Szókratész. Egy időszerű ember.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Kamarás István (2015): *Embertan-erkölcsstan sztori.* Pro Pannonia, Pécs.
- Kant, I. (1997): *A fakultások vitája három szakaszban (1794–98)* In: Kant, I. Történelemfilozófiai írások. Ictus Kiadó, Budapest.
- Kopp Erika (2005): Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio*, **14.** 3. sz., 554–571.
- Kopp Erika (2007): *Református középiskolások identitása.* Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Kopp Erika (2014): Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata. In Pusztai Gabriella és Lukács Ágnes (szerk.): *Közösségteremtők.* Debrecen: Debrecen University Press, 197–225.
- Luckmann, Th. (1991): *Die unsichtbare Religion.* Suhrkamp Verlag, Berlin, Frankfurt am Main.
- Marczell Mihály (1935): *A nevelés művészete.* Élet és Irod. Rt. Kiadása, Budapest, http://mtdaportal.extra.hu/books/marczell_mihaly_7_a_neveles_muveszete.pdf Letöltve: 2015. december 7.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szenczi Árpád (2010): A pedagógia XXI. századi reformjának szükségessége I. *Magyar Református Nevelés*, **11.** 4. sz., 30–39.
- Szenczi Árpád (2011): A pedagógia XXI. századi reformjának szükségessége II. *Magyar Református Nevelés*, **12.** 1. sz., 64–84.
- Tomka Béla (2009): *Európa társadalomtörténete a 20. században.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Tóth János (2015): Szekularizáció és szociológia: mit tölthetünk a régi tömlőbe? *Magyar Tudomány*, **176.** 3. sz., 347–355.
- Wennemann-Gößling, Patricia (2015). Religionspädagogik: Was ist das?. In: Martin R. Textor (Hrsg.): *Das KitaHandbuch.* <http://www.kindergartenpaedagogik.de/669.html>

Internetes források

www.ofi.hu/erkolcstan

Közösségeink

Trencsényi László

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A XX. század jól-rosszul modernizálódó, jó és kevésbé jóakarátú államok „asszisztenciája” mellett a családon, iskolán, egyházon kívüli szabadidőre ún. mozgalmak, szervezetek jöttek létre, amelyek jól-rosszul megfeleltek az állami, olykor „társadalmi” elvárásoknak („domesztikálódtak” a gyerekbandák), olykor még a serdülővilág saját kultúra- és közösségteremtő szükségleteinek. Vajon a globalizáció, a posztmodern sokszínűség, generációs csalódások kapitalizmusban, szocializmusban, de még a „harmadik utakban” is, az államok tehetetlen cinizmusa, a technika beláthatatlan fejlődése, a gyerekek növekvő „jólléte” vagy éppen növekvő romló életkörülményei voltak-e domináns ágensek abban, hogy a XXI. századra ezek a kezdeményezések elkoptak, diszfunkcionálissá lettek? Választ keresünk arra, mi a mégis kitartók ethosza? Melyek a zsákutcák? Igaz-e az „egyszemélyes csoportról”, a „nemzedéki magányról”, a „közösséghiányos társadalomról” szóló bármelyik apokaliptikus vízió? Mi van helyette? A gyerekközösségek hiányáról többféle, jobbára sajnálkozó értelmezés létezik, aki sajnálkozik, jobbára a „romló világot” okolja. A tanulmány szembenéz a jelenséggel, talál történelmi-társadalmi okokat a gyerekközösségeket szolgáló intézményrendszer romlásában, hiányaiban, ám szakemberi távolságtartással mégiscsak az ifjúsági kultúra több okkal magyarázható totális átalakulását tartja elemzésre érdemesnek.

Kulcsszavak: közösségfelfogások, szervezetek, mozgalmak, életutak, közösségalkító tényezők

Tanulmányunk kétszeresen is összefoglaló jellegű. Summázata mindannak, amit témánkról – a nevelési intézményekben, szervezetekben létrejövő/létrehozott/létrehozni segített közösségnek nevezett, átélt szervezetekről – tapasztaltam és gondoltam, de összefoglalója annak az órának is, amelyet az ELTÉ-n, a Neveléstudomány szakos mesterjelöltekkel tartottunk 2015 tavaszán hasonló témában.

Az óra a résztvevők tapasztalataira – ma így mondjuk – „sajátélményeire” épült.

Vitányi Ivánnak, a 20. század jeles tanújának és társadalomkutatójának, aktív közéleti személyiségének „Közösségeim” (1984) című publikációja, önéletrajzi visszaemlékezése volt a kiindulópont. Ezt mintának tekintve vettük sorra életünk közösségeit. A – természetesen több szempontból is megkérdőjelezhető reprezentativitású – minta alapján az alábbiakban bemutatott tanulságok tűntek elő. Mi is ez a minta, kik alkotják a nappali, illetve a levelező tagozaton? (Az órákon felvett „fókuszcsoportos interjú” mintegy 20-20 főjére azt mondhatjuk mindenestre jellemzésül, hogy a *XXI. század elején fővárosi, értelmiségi (szub?)kultúrában élő, jobbára fiatalok* alkotják.)¹

A kérdés: melyek egykori meghatározó és mai közösségeink?

A válaszokat a helyszínen mátrixba rendeztük tevékenységek *tartalma, színtere* szerint, a *meghatározó életkorral* egybevetve. Az elemzéseket ennek alapján végeztük el. Együtt. E tanulmány bevezetője ezen elemzésekre támaszkodik.

¹ A másodjára sorra került „levelezős” órára is igaz mindez, az átlagos életkor néhány évvel elmozdult felfelé. (Megjegyezzük persze azt is, hogy a csoportos interjúvá „emelt”, rögzített beszélgetésnek résztvevői, válszói voltak a XX. század második feléből többen tapasztalt tanár-kollégák, köztük én is.)

Alapvető tanulság volt, hogy a közösségi emlékekben kiemelkedően gazdag kulcskorosztály a serdülőkor (amikor – Pataki Ferenc szavával – a „*társiasság-igény*” elementáris)². Természetesen fontos szerepet játszik a „család” a felsorolásban „család I”-nek neveztük kissé sután azt a családot, amelyben nevelkedett válaszoló társunk, s „család II”-nek, amelynek alapításában már felnőttként, fiatal felnőttként neki volt, neki van szerepe³.

A válaszokban feltűnően gazdag volt a „művelődési közösségek” világában (kórus, táncsoport, irodalmi színpad stb.) szerzett élmények köre, váratlanul alulmaradtak a sportoló kollektívák az emlékekben⁴.

Nem volt túl nagy az ún. mozgalmi közösségek reprezentációja, felerősödött viszont az egyházhoz kötődő közösségi élmények mértéke⁵. Szóba jött még néhány „szabadidő-közösség”⁶.

Az iskolában gyűjtött közösségi élmények száma közepesen volt jelentős⁷.

Szó esett nyári, tábori – ideiglenes, ám mégis nagyhatású közösségekről⁸.

Ezután gyűjtöttünk a tapasztalatok alapján közösség-ismérveket. Mely fogalmak jöttek szóba?⁹ Közös értékek, élmények, érdeklődés, rendszerezettség, egymás s a közösség elfogadása, összetartozás, bizalom voltak e gyűjtés kulcsszavai.

A szakirodalom az alábbiakat tudatosítja (a fenti brainstorming során szinte mind megjelent):

- *Identitástudat, az összetartozás tudata, mi-tudat (vagyis az egyén az adott közösséghez tartozónak érzi, tudja, vallja magát; lényegében az odatartozás és a kivonulás önkéntessége;*
- *Közös „nyelv”, közös szimbólumok;*
- *Közös múlt-kép, tradíciók, a közösség kollektív emlékezete;*
- *Közös jövőkép, perspektívák;*
- *(Elfogadott) közös norma- és szabályrendszer;*
- *A tevékenységben érvényesülő kooperációs szükséglet;*
- *A tevékenységek expanziója;*

² Pataki Ferenc kifejezését 1998-ban Fóton egy fontos Makarenko-konferencián hallottam.

³ A család fogalmát illetően Boreczky Ágnes (2004) nyomán a „szimbolikus család” felfogással azonosulok – T.L.

⁴ Véletlen volt-e, vagy sem? Nemzedéki élmény? Mindenesetre érdemes egybevetni a háború előtti és háború utáni ifjúsági világ közösségeiről szerzett tapasztalatokkal. Erről plasztikus képet rajzolt jeles könyvében Horváth H. Attila (2011) *Informális tanulás az Aranycsapat korában* című könyvében.

⁵ A beszélgetést provokálva kis iróniával Méreit idéztem, aki 1948-ban a „kollektív beilleszkedés” gyakorlatát kárhóztatta a cserkészletben, a „felnőtté válni nem tudás” örökségét, emlékezvén Sinkovits Imre időskori „jelmezes” hűségnyilatkozatára egykori cserkészcsapatához (*Mérei*, 1985).

⁶ Az én nemzedékemnek a hatvanas évek végén készült Sára Sándor film volt kulcsfontosságú a „szabadidő-közösségek” korlátozott felelősségvállalásból adódó korlátozott közösség-voltáról. A Sodrásban című alkotásban diákok, művészművészek élvezik a Tisza hús habjait, s féktelen játékokban észre sem veszik, hogy egy társuk alámerült a mélybe. A vízbefúlt fiú paraszt-édesanyjának sirató rituáléja döbbeneti rá a társaságot az egymásért viselt felelősség ősi, emberi parancsára a filmben. Megjegyzem, mára ez a szigor enyhült bennem. (Kovács András *Extázis 7–9-ig* című dokumentumfilmje megértéssel, de kritikával szemléltette, szemléltette a rockzene világában együttes élményre lelő individuumokat, erről a jelenségről még lesz szó.)

⁷ Az iskola belső világa című könyvemben az iskolai közösségekről szólva nem azt mondom, hogy lehetetlen, de az egyik legnehezebb „pedagógiai bravúr” közösséget fejleszteni, építeni, engedni fejlődni. Az órán szó volt a „klikkekről”, az önkéntes odatartozás korlátairól, s az egyéni jövőképek és a közös jövőkép feszültségéről, a kooperáció új kultúrájáról – projekt munkáról is.)

⁸ 2015 nyarának jelentős múzeumi, sőt közéleti eseménye volt a Néprajzi Múzeumban Leveleki Eszter Bánki táborainak bemutatása. A bánki tábor híre folklorisztikusan kering a szakmában, bár Farkas Endre (1992) riportkönyvét kiadta az Iskolafejlesztési Alapítvány 1998-ban, s az egykori bánkiak átfogó kötettel, dokumentummal készülnek a legendás tábor szervező születésének 100. évfordulójára.

⁹ A hallgatók szóhasználatát idézem először.

- A tevékenység célszerűsége, azaz olyan objektiváció (alkotás) létrehozására való törekvés, amely elkészülvén a közösség egyetemleges javát szolgálja, a közös örömök forrása;
- *Elfogadott szerkezet, elfogadott szerepek, s ezzel szoros összefüggésben: elfogadott irányítási, hatalmi viszonyok (elfogadott, belülről legitimált vezető a „főnökhöz” képest;*
- *Az együttesség, közvetlen kapcsolatokat lehetővé tevő léptéke;*
- *Közös kép más szervezetekről, ellenfél-kép, ellenségkép (Trencsényi, 2015)¹⁰.*

A második találkozáskor, a 15 levelező tagozatos neveléstudományi mesterjelölt közösségi élményei körében sokaknak volt emlékezetes a – sokszor első – munkahely. (Megjegyzem kis fenntartással, az is igaz, hogy többen ezt az identitást mai vezetői szerepben élik meg. Sok, a nappaliskénál szembeszökően több volt az ifjúkori élmény éppenséggel felsőoktatási intézménybeli csoportjaikat élték meg közösségként), és erőteljesen megjelent az informálisan szerveződő baráti társaságok köre¹¹.

Volt olyan személy is, aki az egész iskola közösségével (igaz: zeneiskola) azonosult, volt egy-két „osztályra-emlékező”, de mégiscsak – a kérdező „prekonceptióit a közösségek léptékét illetően” igazolandó – többen voltak, akik az osztály egy-egy részére, alcsoportjára emlékeztek (ami nem támasztja alá a „klikkeződés” – szerintem – hamis vádját.)¹².

Váratlanul többeknek volt (ifjúság-, gyerek-)mozgalmi (úttörő-KISZ-gyermekvasút) élménye erős közösségi élményként. (Ez nemzedéki sajátosság lenne? Még volt?) Fontos szerepet töltöttek be akár az iskolában, akár iskolán kívüli művelődési közösségek, ill. sportközösségek (egyetlen esetben utóbbi helyzetben még „piaci” szerveződésű is akadt). S persze a család! (Jobbára inkább az a család, amelybe születtek a vallomástevők, de „többgenerációs” családot is említettek mint természetadta közösséget.)

Persze – ahogy már említettük - a mintánk nem reprezentatív. Egy „igazi” kutatásban jóformán patikamérlegben kell kiszámítani, hogy a megkérdezettek összeté-

¹⁰ Bár a tisztesség úgy kívánja, hogy ezúttal is felidézzük: a szociológiai, szociálpszichológiai szakirodalom az utóbbi negyedszázadban erősen kikezdte a „közösség” fogalom tudományos használatának jogosságát. Korábbi tanulmányomban leírtam a Hankiss Elemér – Kronstein Gábor – Laki László „vonulattal” jellemző erőt, mely először csak hiányolta a közösségeket a társadalmunkban, majd a fogalom válságát írta le, végül kétségbe vonta, ideologikus eredetűnek nevezvén a fogalmat magát a tudományos diskurzusban. A szóban forgó tanulmány írásakor még elevenen éltek bennem azok a (pedagógiai) közösségi tapasztalatok, melyek jellemezték a pezsgésben lévő hetvenes évek elejének világát, s amelyek bizonyos ideológiai koloncoktól már mentesek voltak, ám nem tagadták a közösség fogalmában az önmagán túl mutató érték-életet. Szép összefoglalója volt mindennek egy fontos tapasztalatgyűjtemény (*Hunyadyné, 1970*), amelynek szereplőivel személyes ismeretségben is, mondhatni közösségben voltam, sőt saját pályakezdő tanári-nevelői munkában támaszkodtam is rájuk egy palócföldi faluban. Erről közre is adtam tapasztalataim egy részét magam is (*Trencsényi, 2006*). Aztán önkritikusabb, kritikusabb lettem, s az ellentmondásokra érzékenyebb. Miközben szakmánk progresszív avantgardja óvatosan kezdte a fogalmat használni, a mainstream gyakorlati pedagógiában nem apadt a fogalom alkalmazása (erre írtam, hogy a szervezet ösztövére testére húzták rá a közösség lenge selyemruháját álcázásul), sőt – ezt is észrevételeztem annak idején, a konzervatív, nem kis részt egyházi iskolákhoz kötődő pedagógia annál önfelédtebben használta saját jelenségvilágára, normáira a „közösség” kifejezést, lett légyen erre a jelenség méltó vagy kevésbé az.

¹¹ Meghaladja egy ilyen rögtönzött beszélgetésből levonható következtetések megbízhatóságát, hogy e különbségben ugyan a válaszolók abszolút életkora (érettsége, így pl. munkahelyi tapasztalata vagy éppen felsőoktatási nosztalgiaja) volt-e meghatározóbb, vagy az a pár esztendő játszhat-e fontos szerepet, amellyel történelmileg korábban élték meg ezen élményeket a magyar társadalomnak egy optimistább, bizakodóbb, örömeiket, jó izgalmakat hordó éveiben.)

¹² Stein I. Albertnek, a legendás pesterzsébeti ifjúsági vezetőnek, pályája végén, a nyolcvanas években a területi, iskolától független úttörőcsapat hagyományát felidéző innováció vezetőjének mondását idéztem (megjegyezvén, hogy Berci bá' hatalmas, vagy két méteres, természetes férfiú volt): akkora egy jó közösség létszáma, hogy minden gyerek meg tudja fogni a kezemet.

telének aránya hitelesen tükrözze az „egész” vizsgálni, mérni szánt valóságot. A beszélgető-csoportunkra még a „fókuszcsoporthoz” megnevezés is nehezen volt illeszthető. Csaknem homogén összetételében tükrözte a *hasonló élethelyzetet*, (a szóbahozott, igazán nem sok más munkatapasztalat mellett) mégiscsak a folyamatosan osztályterembe (*közösség-ethosszal feltöltött helyzet folyamatosságában*) töltött életet, a felnőtt értelmiségi közérzetét. Deviánsnak tartott, deviánsnak nevezett, szubkultúrákat érintő közösségek sajátélményként szóba se jöttek, még egy jó „ultraparti” csoport sem, emokról, gothokról, punkokról, plázaciacákról, „fészbukkosokról” stb. nem is beszélve. A levelező hallgatók által szóbahozott közösségismérvék az alábbiak voltak, némiképp, de csak némiképp eltérően a nappalisok nemzedékétől: közös célok, közös szemlélet, közös tevékenység, közös élethelyzet, közös nyelv, közös szokások (ünnepek), egyeztetett-elfogadott szerepek (jobbára a vezetőké).

Végül is egyetértettünk abban, hogy a kimenetét tekintve individuális eredményeket elváró, másfelől hierarchikus, külső szabályokat követő – követelő iskola keretei közt jóformán a legnehezebb a közösség felépülése, ennek támogatása. Bár nem kizárt. S fontos figyelni arra, hogy a korosztály közösségigénye létező szükséglet, amelyet ki kell elégíteni a társadalomban. De lehet, hogy egy tagolt modern, posztmodern társadalomban felértékelődnek a nem-iskolai szerveződések közösségi tartalmi is. Ma már nem lehet – fordítsuk aprópénzre – „közösségi tevékenység hiánya” miatt rosszabb magatartásjeggyel osztályozni egy tanulót, különösen, ha más, iskolán kívüli szervezetben példaadóan és nagy komfortérzettel vesz részt ilyen tevékenységben, akár családban, művészeti iskolában, serdülőszervezetben, civilként stb.

Így jutottunk el a leghagyományosabb közösségalkotó tényezőig, a serdülőszervezetek kérdéséig. Magam többször nekifutottam a kérdésnek, kutattam is, publikáltam is róla. Önkínzó kritikával ostromoltam az úttörőmozgalmat, bátorítottam megújulási kísérleteit, drukkoltam új szerveződések (4H Klubok, Magyarország Felfedezői, Örökség Egyesület, Cimborák Körök, Tájak Korok Múzeumok Ifjúsági Klubok stb. megerősödéséért; elsirattam őket, ha felnőtt politika valamelyiket a lehetetlenségbe taszította. Volt olyan időszak is, amikor úttörővezetőként „tolmácsoltam” a két, párbeszédre sokáig nem hajlandó cserkész-szervezet vezetői között. Aztán bölcs belátást mutatva fessegettem a kérdést: vajon a XXI. század jóval civilebb civil világa nem tette, teszi-e *történelmi kérdéssé* a „mozgalmak” világát? Megannyi tünetet gyűjtöttem, megannyi úttörőtábor szerveztem zászlófelvonásos ceremóniák nélkül¹³, örültem, amikor a cserkészek is nyomott mintás pólóra cserélték harcias egyenruhájukat, üdvözöltem az osztálytalálkozókat, az unokatestvér-találkozókat, más igazán civil kezdeményezések divatját. S megijedtem, amikor ártatlan gyerekarokat láttam masírozni új fekete egyenruhában, árpádsávos kendőben. Vajon milyen szükségletek találtak erre a formára?

A 20. században a jó- és kevésbé jóakarátú államok „asszisztenciája” mellett a családon, iskolán kívüli szabadidőre ún. mozgalmak, szervezetek jöttek létre, amelyek jól-rosszul megfelelték az állami, olykor a „társadalmi” elvárásoknak, szerencsés esetben akár a serdülővilág saját kultúra- és közösségteremtő szükségleteinek is. Vajon a globalizáció, a posztmodern sokszínűség, a kapitalizmusbeli generációs csatlódások, az államok tehetetlen cinizmusa, a technika beláthatatlan fejlődése, a gyerekek növekvő „jóléte” vagy éppen romló életkörülményei voltak-e domináns ágensek abban, hogy a 21. századra ezek a kezdeményezések elkoptak, diszfunkcionálissá lettek? Mi

¹³ Még a rendszerváltás előtt volt, amikor a Református Zsinati Irodán idős cserkésztestvezetők idéztek mintegy „mozgalmi bíróság” elé, s hányták a szememre, hogy én e formák negligálásával tönkretettem a mozgalmat.

lett helyette? Mi a mégis kitartók ethosza? Melyek a zsákutcák? Igaz-e az „egyszemélyes csoportról”, „nemzedéki magányról”, „közösséghiányos társadalomról” szóló bármelyik apokaliptikus vízió?

Mértéktartó józansággal induljunk ki a 19. századból. Ez a „*Falu végén kurta kocsmá*” idillje. Az „aprók táncában” a felnőttekhez törleszkedő kamaszoké, a Móra Ferenc elbeszéléséből ismert „*Kuckó király*” katonásdit játszó bandáinak kora. Az urbanizáció jelképe mégiscsak az „Utca”, a *Twist Olivér*, nemkülönben *A Pál utcai fiúk* (amelyet akár a magyar „*Legyek ura*” gyanánt is olvashatunk: az ellenőrizetlen kortárs-csoport vad harci játékában valóságosan halálba űzi az identitáskereső Nemeceket). Ilyen helyzetben kellett tehát domesztikálni ezen indulatokat, bandázási hajlandóságokat. A magyar millennium ígézetében – „Játsszunk szittyát!” – ajánlotta egy kaposvári tanító tanítványainak a félig szervezett szabadidőt; máshol a pionírok és az indiánok életét rekonstruálták pedagógus vezette gyerekcsoportok (BiPi, Baden Powell, a 20. század elején élt cserkészetalapító angol tábornok, saját innovációjának előzményeiként emlegeti őket).

Kevesen tudják, hogy a „Játsszunk farmerosdit!” megelőzte a cserkészetet. A játék egy amerikai tanítónő ötlete volt, nyomában a 4H Klubok erős nemzetközi szervezete jött létre, s működik ma is (*Nanszákné Cserfalvi*, 1994). „Játsszunk katonásdit!” – volt a búr háborúból hazatérő angol tábornok javaslata. S sorra alakultak a cserkész/őrszem csapatok. A „katonásdi”-játék komollyá az I. világháború után vált, főként a vesztes országokban, jelesül például a Trianon utáni, a trauma feldolgozásában megannyi hamis utat (is) kereső Magyarországon (*Gergely*, 1988).

A kettéosztódó európai világ „másik térfelén” pionírok néven szervezték a bolsevik párt ifjú forradalmárait – egyenesen olyan eszmények jegyében, amelyben az apa feljelentése követendő példává vált – így lett a szüleit is feljelentő, majd rokonai által kivégzett szerencsétlen parasztfiú, Pavlik Morozov mintaadó hőse a szovjet pioníroknak. A nyugati példa: a Hitlerjugend – nálunk a leventemozgalom – szervezete volt.

Az állam felhasználta a serdülők csoportszerveződési motivációit, beruházott szervezetekbe, infrastruktúrát hozott létre (táborok, úttörőházak stb.), cserébe a gyerekek-fiatalok jól szervezett lojalitását várta el. A világnak mindkét pólusán.

Furcsa igazolása e lépésnek a II. Világháborúban, a Vészkorszakban szétvert gyerekkorra válaszul születő kezdemények. A Leonard Frank megörökítette „*Jézus tanítványai*” ritka idill, a valóság a legendás film, „*Valahol Európában*” gyerekbandájának sorsa inkább. Ez a szindróma általános jelenség volt az elpusztult földtekén. Nem véletlen, hogy 1946-ban „a szabadság eszményére nevelni” mondat lett az új mozgalom, az úttörők szlogenje, s ebben a szellőben lobogtak a NÉKOSZ lobogói is (ameddig lobogtak, s ameddig az úttörők 12 pontjából nem került ki az „úttörő szabad országban szabad emberként akar élni”, s helyébe a „...hú gyermeke hazájának” passzus került).

Érdekes a folyamat ezután. Ha az úttörősajtó címképeit nézzük, akkor mégiscsak fokról-fokra szelődül a „Harsan a kürtszó” együttes fegyelme, s a hetvenes évek „Kis magyar déttente”-jében a címlapon furcsa, de szemmel láthatóan diszkóba járó kamaszok rajzolata jelenik meg¹⁴. A magyar gyerekek mozgalmában ekkor születnek

¹⁴ Végbement – ráadásul spontán – e folyamat a dalolókedvben is. A kürt hangja lehalkul, Balázs Árpád dallamos zánkai elégiáit már nem is énekelték a gyerekek, s furcsa fordulattal 1976-ban még egy olyan, harsány induló nyeri a dalpályázatot, melyben több bejelentő levélíró fasiszta induló motívumaira ismert. 76-ban az úttörőszövetség ambiciózus vezető-asszonya már ekkor is szerette volna az „Újra itt van” számmal köszönteni a mozgalom jubileumát. De ez már és még Csizmadia Sándor, a gitáros dalos kora! A stílusváltásban a „Szólj, szólj, ha kell” protest-dala lett favorit az úttörőtáborokban. Hogy a 80-as évekre ez a hevület is elmaradjon,

a reformértékű mentési kísérletek. „Kizöldült” a mozgalom, még volt energia – erőforrás – a vándortáborokban, hangsúlyos helyhez jutott a neofolklorizmus. Otthonra talált – megelőzve az iskolát – a drámapedagógia. A táborok vezetői ugyanakkor azzal a kihívással szembesültek, hogy a gyerekek – még az ihletett népművész táborban is – a zászlólevonás után diszkót kívántak¹⁵.

S mi maradt a rendszerváltást követően?

A híres Golding-regény, a 19. századi Verne-könyv, a *Két évi vakáció* pesszimista fordítottja, *Legyek ura* őrizetlenül hagyott kamaszainak spontán szadizmusa? Vagy a radikális és ordas politikai eszmék szolgálatába állított közösségvágy, a „gárdák” világa? Mondhatnánk szimbolikusan: az egykori Pipecland, Leveleki Eszter tábori „demokratikus királysága” helyén ma a Bánkító-fesztivál kerül sorra évente.

Vannak hagyományos és újra-újraszülető civil szigetek, egyedi, apró esetek. Fontosak és létező szükségleteket kielégítők, de látható: nem váltak nagyléptékű, társadalmi szükségleteket kielégítő megoldásokká. A szigetek nem szerveződnek korallzátonnyá, félszigetté, „Szigetté”. Helyük ugyan van e kisközösségeknek a társadalomban: csak mindezek mára alternatív életformák, „kisebbségi tények” az univerzumban.

A társadalmi megoldások a virtuális világban közösségre találó (olykor drámai bukásokkal járó) csoportok organikus fejlődése felé haladnak. A humanizáló „társadalmi normák” érvényesítésében a tilalmak, technológiai trükkök nem segítenek: „be kell szállni e dialógusokba”. Az új nemzedék mindazonáltal – tudjuk 1968, a „dühöngő ifjúság” kifejezéssel jellemzett kivonulások, lázadások óta – nem domesztikálódni akar, hanem új világait megteremteni (Gábor, 2004).

„Szép új világ” lesz-e? Vagy kitermeli ez a serdülő- és ifjúsági életforma a valódi „túlélés” eljövendő társadalmát? Ehhez persze humanizált, demokratikus tanulóhely, reformált iskola is kell. Meg gazdag ifjúsági infrastruktúra – nem csak a gazdagok gyerekeinek. S nem infantilizáló, de mégiscsak gyerekbarát társadalom, nem mozgósító, hanem közösségteremtést engedő állam.

Felhasznált irodalom

Boreczky Ágnes (2004): *A szimbolikus család*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gábor Kálmán (2004): *Globalizáció és ifjúsági korszakváltás*. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.) *Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben*. Belvedere, Szeged, 28–73.

Farkas Endre (1992): *Nyugodtan tegezz*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Gergely Ferenc (1988): *A magyarországi cserkészlet története*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás az Aranycsapat korában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (1985): *Demokrácia az iskolában. Neveléelmélet és iskolakutatás*, 4. 3. sz., 7–90. (Az 1948-ban pedagógusképzési tanfolyamon elhangzott előadás szerkesztett változata.)

s maradjanak a kisebbeknél a dalos-mozgásos „ökörködések”, amelyeknek archetípusai mégiscsak Bárdos Lajos tréfás cserkészdalai. A nagyobbaknál viszont diadalmenettel érkezik Szörényi-Bródy. Sebő Rejtmekével voltak egy időben versenytársak – ma már ezt is alig ismeri valaki (*Trencsényi*, 2014).

¹⁵ Nagy dráma volt 1978-ban a Piramis Együttes bevonulása és híveinek vandál megjelenése Csillebércen, a Pajtás újság fesztiválján.

- Nanszákné Cserfalvi Ilona és Szilágyi János Imréné (1994, szerk.): *A 4H program Magyarországon*. 4H Klubok Magyarországi Szövetsége, Debrecen.
- P. Miklós Tamás (1997): „Ifjúsági szerveződések évszázada!” – Gyermek- és ifjúsági szervezetek a XIX–XX. századi Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 11. sz., 35–43.
- Rakó József (2005): *Magyarország Felfedezői*. Magyarország Felfedezői Szövetség, Budapest.
- Révész György (2010, szerk.): *Magyarországi gyermekszervezetek a rendszerváltás után*. Magyar Pedagógiai Társaság, Mozgalompedagógiai Füzetek 1. Budapest.
- Trencsényi Imre (2015): *Közösség – művelődés – közösségi művelődés*. Fapadoskönyv.hu Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2006, szerk.): *Utak és törések*. Új Helikon Bt., Budapest.
- Trencsényi László (2000): A közösség születése, aranykora, alkonya. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz., 35–37.
- Trencsényi László (2000): A gyermek mint civil. In: Pukánszky Béla (szerk.) *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest, 50–56.
- Trencsényi László (2004): Egészséges, közösségbe mehet! *Tan-Műhely*, 2. 66–88. Új kiadás: In: Trencsényi László (2015, szerk.): *Az iskola belső világa*. Fapadoskönyv.hu. Kiadó, 95–122.
- Trencsényi László (2011): *A magyar úttörőmozgalom választásai, 1957-1987. Történeti vázlat kísérlete: Első fogalmazvány*, Magyar Pedagógiai Társaság. Mozgalompedagógiai Füzetek. 3. Budapest.
- Trencsényi László (2014): *A táborok ifjúságától a fesztiválok ifjúságáig*. In: Elek Tímea (2014, szerk.): *Összebeszélünk. I. Ifjúságügyi kongresszus*. Excenter Kutatóközpont ISZT Alapítvány. 31–33.
- Trencsényi László (2015): *Az iskola belső világa*. Fapadoskönyv.hu Kiadó, Budapest.
- Vitányi Iván (1984): *Közösségeim*. *Valóság*, 12. 5–23.

