



**UD
SZ**

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2023 / 11–12.

ÚJABB KIHÍVÁSOK A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATBAN

Szakmaközi együttműködés az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységben

Mesterséges intelligencia az egyetemi oktatásban – Etikai kihívások

A generációs diskurzus érvénye – Van-e COVID-generáció?

Természetterápia a gyógypedagógiában – kutatás és személyes történet

Hosszú még az út az inklúzióig – SNI gyerekek az iskolában

Interjúk a XXIII. ONK neves külföldi előadóival

Szemle, Napló

FALKO PESCHEL A NYITOTT TANÍTÁSRÓL



A képekről (ÚPSz)

Lapunk képanyaga ezúttal nem *valahol*, nem *valamiről* és nem *valaki által* készült: a szerkesztőség partnere a képek megalkotásában egy MI-alkalmazás volt. Mivel a lapszám több cikkében is foglalkozunk a mesterséges intelligencia és a felhasználó viszonyával, mi is tetünk egy kísérletet saját viszonyunk tekintetében – a lapban közölt képek ennek eredményeképpen születtek meg.

Azt vizsgáltuk – avagy inkább annak voltunk tanúi –, hogy mi történik, ha egy képgeneráló alkalmazásnak leírásképp közoktatás-politikai gondolatokat megjelenítő rövid mondatokat adunk. Ebből a fázisból teljesen hiányzott az ember intenciója, vagyis az alkalmazás által kínált legelső képet mindig elfogadtuk. A szövegek persze előzetes válogatás eredményei – egy adott webes forrásból intuitíve választott címek –, de a „rajzok”-nak mi már csak értelmezői lehettünk, amennyiben elrendeztük őket a lapszám írásai közt.

Ezt a képsorozatot közöljük most, egy villanásnyi példáját adva annak, hol tart most az MI – mármint az, amelyet nekünk, a fizetni nem akaró plebsnek kínálnak – a címek mögött rejlő gondolat felismerésében. És mert az eredmény meglehetősen bizarr lett, itt nem állunk meg: elkezdtünk egy projektet, amelyben az emberi (szerkesztői) szándékot összekapcsoljuk a gép válaszaival, és egy iterációban megkeressük azokat az illusztrációkat, amelyek a szerkesztői elgondolás szerint valami olyat tesznek hozzá a szövegesen kifejezett címhez, ami túlmutat az illusztráció szétszálazható struktúráján. A folyamatot naplózzuk, az erről készülő beszámolót pedig egy későbbi számunkban tervezzük közzétenni.

A képek a **címlapon**, illetve a **44., 63., 74., 101., 116., 126., 132. és 138–139. oldalakon** láthatók A Dream by WOMBO ingyenes képgeneráló alkalmazása a következő, a g7.hu oldalon megjelent cikkek címe alapján hozta létre őket:

Címlap: <https://g7.hu/elet/20220930/nem-a-versenyrol-kellene-szolnia-az-oktatasnak/>

44. o.: <https://g7.hu/kozelet/20220922/a-gyerekeink-jovojenek-ne-a-sajat-multunkat-kepzeljuk-el/>

63. o.: <https://g7.hu/kozelet/20221013/mar-csak-jo-iranyba-kellene-tolni-a-biciklit-az-oktatasban/>

74. o.: <https://g7.hu/kozelet/20221008/egyre-alacsonyabb-a-gyerekek-frusztraciourese-amit-nem-szabad-figyelmen-kivul-hagyni/>

101. o.: <https://g7.hu/kozelet/20220926/nagysagrendekkel-kevesebb-tananyagot-kellene-megtanitani-az-iskolaban/>

116. o.: <https://g7.hu/kozelet/20221011/a-magyar-oktatas-sarkon-fordult-egy-verseny-kozepen-es-az-ellenkezo-iranyba-fut/>

126. o.: <https://g7.hu/kozelet/20221125/hogyan-lehet-megtanulni-a-nyertes-gondolkodasmodot/>

132. o.: <https://g7.hu/kozelet/20220928/a-munka-vilaga-is-kreativ-agyakert-kialt/>

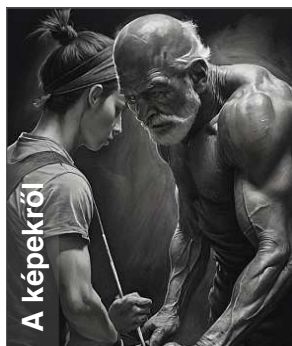
138. o.: <https://g7.hu/kozelet/20221003/meg-mindig-szep-szammal-akadnak-olyan-tanarok-akik-a-digitalis-eszkozokban-ellenseget-latnak/>

139. o.: <https://g7.hu/kozelet/20221005/tengernyi-kockazatot-hordoz-ha-nem-foglalkoznak-eleget-a-mediamuveltséggel-az-iskolaban/>

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

73. évfolyam
2023 / 11–12.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 FALKO PESCHEL:** Gyakran ismételt kérdések a nyitott tanítás és a demokratikus iskola kapcsán *(Fóti Péter fordítása)*

TANULMÁNYOK

- 19 KÖRTVÉLYESI FRANCISKA:** 21. századi kihívások a tanár-diák kapcsolatban

MŰHELY

- 45 DABIS ATTILA:** Etikai kihívások és fejlődési lehetőségek: Mesterségesintelligencia-eszközök a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói körében
- 64 HERCZEG VIKTÓRIA – HÉDERNÉ BERTA EDINA:** Bevezető gondolatok az óvodai és iskolai szociális munka lehetőségeiről

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 75 BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANN – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA:** Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció

KÖZELÍTÉSEK

- „Nemzetközi szemmel az árnyékkutatásról és a mesterséges intelligenciáról” – Két beszélgetés a XXIII. ONK neves külföldi előadóival*
- 84 GORDON GYÖRI JÁNOS:** Interjú Mark Bray professzossal
- 93 HORVÁTH LÁSZLÓ:** Interjú Benedict du Boulay professzossal
- 102 TAMÁS BIANKA – BOZSIKNÉ VIG MARIANNA:** A természetterápia szerepe a gyógypedagógiában

- 117** **KOMJÁTHY ZSUZSANNA:**
Hosszú még az út az inklúzióig –
Sajátos nevelési igényű gyermekek az
általános iskolában

SZEMLE

- 127** Dr. Czike Bernadett: Humanista
pedagógia – A humánspecifikus
motívumok megjelenése az alternatív
iskolákban (**Földes Petra**)
- 131** Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors
(szerk.): Pályaválasztás, pályaaorien-
táció, pályaedukáció (**Suhajda
Csilla Judit**)
- 133** Körkép az európai történelemtaní-
tásról – Az Observatory on His-
tory Teaching in Europe
működése és első általános jelen-
tése (**Fodor Richárd**)

140

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 141** **SINKÓ ISTVÁN:** Számvetés aratáskor
- 143** Szerkesztői jegyzet

*A címlapon a Dream (by WOMBO) nevű
MI-alkalmazás által generált kép látható*

- B4** *A hátlapon részlet Arthur C. Clarke
2001. Űrodüsszeia című művéből*

UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

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

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**
E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: <https://upszonline.hu>
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Laptevő

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

Megjelenik a Miskolci Egyetemi Kiadó
gondozásában.
3515 Miskolc-Egyetemváros

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

SZÁMUNK SZERZŐI

BENEDICT DU BOULAY

professzor emeritus | University of Sussex | vendégprofesszor |
University College London

BOZSIKNÉ VIG MARIANNA

pedagógiai szakpszichológus | gyógypedagógus-logopédus |
mesteroktató | ME TI Gyógypedagógiai Tanszék | óvodai és
szakszolgálat-pszichológus

BÖCSKEI BALÁZS

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

MARK BRAY

professzor emeritus | UNESCO chair professor | University
of Hong Kong

Dr. DABIS ATTILA

tudományos írás tanácsadó | Budapesti Corvinus Egyetem |
a Corvinus Mesterséges Intelligencia Bizottságának tagja |
alapító és társszerkesztő | Kisebbségvédelem tudományos
folyóirat

FEKETE MARIANN PhD

szociológus | egyetemi adjunktus | SZTE BTK Szociológia
Tanszék

FODOR RICHÁRD

tanársegéd | PPKE Vitéz János Tanárképző Központ | ku-
tató | Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet

FÓTI PÉTER

nyugdíjas | főmunkatárs | Taní-tani Online alternatív peda-
gógiai folyóirat | elnökök | Demokratikus Nevelésért és Tanulá-
sért Közhasznú Egyesület | írásai: <https://www.foti-peter.hu>

FÖLDES PETRA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

Prof. Dr. GORDON GYŐRI JÁNOS

egyetemi tanár | ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és
Pedagógiai Intézete | alapító vezető | Árnýékoktatás és Köz-
oktatás Kapcsolata Kutatócsoport

HERCZEG VIKTÓRIA

óvodai és iskolai szociális segítő | szociális munkás |
GYKESZGYI Család- és Gyermekjóléti Központ | Gyula

HÉDERNÉ BERTA EDINA

szociális munkás | a pszichológiai tudományok doktora |
egyetemi oktató | SZTE Egészségtudományi és Szociális
Képzési Kar, Ápolási Tanszék

Dr. HORVÁTH LÁSZLÓ

egyetemi adjunktus | ELTE Neveléstudományi Intézet |
andragógus-közgazdász

Dr. KOMJÁTHY ZSUZSANNA

adjunktus | ME Tanárképző Intézet Gyógypedagógia Tan-
szék | szakvizsgázott óvodapedagógus és gyógypedagógus

KÖRTVÉLYESI FRANCISKA

pedagógia alapszakos és neveléstudomány szakos bölcész |
doktoranda | ELTE PPK NDI

NAGY ÁDÁM

ifjúság- és tanuláskutató | kutatási igazgató

Dr. FALKO PESCHEL

kutatónanár | a Bildungsschule Harzberg iskola
alapító igazgatója

SINKÓ ISTVÁN

képzőművész | akadémikus | művészetpedagógus-rajztanár |
kiállítóművész | művészeti író | az MMA levelező tagja |
elnök | Magyar Festők Társasága

Dr. SUHAJDA CSILLA JUDIT (PhD)

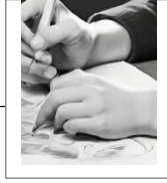
egyetemi docens | MATE | titkár | Magyar Pedagógiai Társa-
ság Pályaorientációs Szakosztály

SZABÓ ANDREA PhD

szociológus, politikatudós | tudományos főmunkatárs, igaz-
gató | Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudo-
mányi Intézet | egyetemi adjunktus | ELTE ÁJK Politikatu-
dományi Intézet

TAMÁS BIANKA

gyógypedagógus (tanulásban akadályozottak pedagógiája és
pszichopedagógia szakirány) | gyógypedagógus | Fekete Ist-
ván Általános Iskola, Szakiskola és EGYMI | Budapest



FALKO PESCHEL

Gyakran ismételt kérdések a nyitott tanítás és a demokratikus iskola kapcsán¹

LÁTÓSZÖG

Sok évvel ezelőtt történt, hogy először olvastam Falko Peschelről David Gribble egy írásában.² Elkezdtem olvasni Peschelt, és három alkalommal meg is látogattam az alsó tagozatos kis iskolát (kb. 25 gyerek összesen), amelyet ő alapított és igazgat, nem messze a németországi Hannovertól. Az egész iskola valójában egyetlen vegyes életkorú osztály. Egyre inkább láttam, hogy az iskola a maga különleges pedagógiai filozófiájával egy valódi alternatívát jelent a ma túlzottan elterjedt bürokratikus iskolával szemben. Ezért igyekeztem és igyekszem az iskola elveiről szóló legjobb írásokat magyarul is hozzáférhetővé tenni. Bizom benne, hogy egy szép napon a pescheli elveket követő osztályok, sőt talán iskolák is lesznek Magyarországon, ahol a gyerekek saját tanulási igényüknek megfelelően tudnak fejlődni, és nem kénytelenek a tanulás helyett pusztán a túlélésre koncentrálni.³

Peschel az alábbi szöveget még akkor írta, amikor a 'Harmonia' elnevezésű általános iskolában dolgozott. Csak jóval később, 2012-ben alapította meg saját iskoláját, amelyről fent beszéltem. Persze a két iskola – a két létezés mód – kontinuitást mutat, de fontos tudni, hogy az alább bemutatott szöveg a korábbi iskolában szerzett tapasztalatokra utal.

Fóti Péter

BEVEZETŐ

A nyitott oktatással (open learning) kapcsolatban rengeteg kérdés hangzik el. Ez azért érdekes, mert azt gondolhatnánk, hogy sokkal

inkább éppen a tradicionális tanítás legkisebb részletekig finomított szabályait, előírásait, receptjeit kellene kérdésekkel tisztázni. Megkérdőjelezni, hogy mennyire hatékonyak, és mit is okoznak valójában, hiszen ezeket mindannyian megéltük iskolai éveink alatt.

¹ Fóti Péter fordítása. Az eredeti német szövegforrás: Falko Peschel (2002): *Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II.* Schneider Verlag, Baltmannsweiler. 246–261. – A fordítás a Schneider Verlag Hohengehren szíves engedélyével jelenik meg.

² David Gribble (é. n.): Open Learning: an introduction to the work of Falko Peschel. Letöltés: <https://www.davidgribble.co.uk/index.php/open-learning-an-introduction-to-the-work-of-falko-peschel> (2023. 12. 20.).

³ Peschel a maga módszerét tudományos alapon is dokumentálta, és erről egy 1000 oldalas könyvet írt. A könyv jelentőségéről a Hans Brügelmann által írt előszóból képet kaphatunk: Hans Brügelmann (2019. 05. 03.): Falko Peschel kutatásának jelentősége. Letöltés: <https://www.demokratikusnevelés.hu/blog/brugelmann-eloszo/> (2023. 10. 23.).

Amikor tanárként megosztom a nyitott oktatás során szerzett tapasztalataimat, a hallgatók ingadoznak az alapvető egyetértés (hiszen egyet tudnak érteni a „normál” oktatást illető kritikánkkal – mert az fedi a saját iskolai tapasztalataikat) és a kételkedés között (mert kételkednek, hogy az elveinket mennyire tudjuk a gyakorlatban megvalósítani). Ez a helyzet kihívás számukra, hiszen olyan dolgokon kell elgondolkodniuk, amelyeket eddig még soha nem kérdőjeleztek meg az iskolával és a tanulással kapcsolatban. Néhány kérdést meg tudok válaszolni. Természetesen mindenki maga dönti el, hogy mennyiben hajlandó a vázolt iskolai alternatívát elképzelni, és benne a saját helyét megtalálni. Ezért állítottam össze a leggyakoribb kérdésekre adható válaszaim sorát.

EGYÉNI, ÖNSZABÁLYOZÓ ÉS ÉRDEKLŐDÉS VEZETTE TANULÁS

1. Ha a gyerekek az iskolában „**azt csinálhatnak, amit akarnak**”, akkor nem mindig ugyanazt csinálják, vagy olyasmit, amit már régen tudnak?

Nem. Ez egyébként egy meglepő jelenség, amit eddig minden osztályomban tapasztaltam, ahol a radikális „nyitott oktatás” elvei szerint „tanítottam”. Itt az ember nem tud feladatokhoz vagy munkaeszközökhöz folyamodni, hanem ehelyett a gyerekek önálló tevékenységére alapoz. Azokban az osztályokban, ahol az oktatás érdeklődés vezette, önirányító tanulásra épít, nincs olyan követelmény, ami miatt a gyerekek igyekeznének elzárkózni a további tanulástól. Ezzel

szemben abban az oktatásban, amely azon alapszik, hogy valaki előre megadott feladatokat végezzen el, nincs semmi ok arra, hogy valaki gyorsan és hatékonyan dolgozzon.

Ha valaki mégis így tenne, csak azt éri el vele, hogy még több megoldandó feladatot kap...

Ilyen körülmények között még a motivált és intelligens gyerekek is annyit

tesznek, hogy mechanikusan elvégzik a feladatokat. Számukra a tanulás minősége egyszerűen mennyiséggé változik. Igazi kihívásra általában nem kerül sor, se a tananyag, se a gyerekek szempontjából. Egy olyan oktatásban, amelyben az embernek nem kell magát eladnia, ott, ahol a szüneteket és a pihenőket ugyanúgy maga határozhatja meg, mint az intenzív munka- és tanulási fázisokat, nincs ideje arra, hogy ne hatékonyan dolgozzon. Mindez nem jelenti azt, hogy a gyerekek bizonyos dolgokat ne ismételnének, vagy ne kezdenének valamit újra meg tanulni. De ez önirányítottan történik, és megfigyeléseim szerint valójában egyénileg mindig indokoltan. Például amikor a gyerekek bizonyos dolgokat gyakorolni szeretnének, hogy azt biztosan tudják, vagy mert azt vették a fejükbe, hogy egy dolgot egy adott módon is meg akarnak tudni oldani.

Mindez azonban nem hasonlítható ahhoz, amikor kívülről irányítottan, reprodukív módon kell újra és újra megcsinálniuk bizonyos dolgokat.

2. Tanterv és tanítás nélkül honnan kapnak a gyerekek ötleteket arra, hogy mit csináljanak?

A legegyszerűbb válasz erre a kérdésre: saját maguktól és az osztályban történő sokszínű

egy olyan oktatásban,
amelyben az embernek nem
kell magát eladnia

tanulási eseményekből. Minden tantárgyban létezik egy beépített tanulási út. Így azt mondhatnánk, hogy az írásban, az olvasásban és a számolási készségben a gyerekek önállóan képesek fejlődni, miközben egymással kommunikálnak. Meglepő módon ilyenkor absztrakt kérdéscsoportok feltevések is előbukkanhatnak, például a matematika speciális területeinek formájában. A számok, amelyeket a gyerekek felfedeznek, egyre nagyobbak lesznek. Az olyan fogalmak, mint *többszörös* vagy *minusz* ugyanúgy foglalkoztatják a gyerekeket, mint a *négyzetgyökvonás* vagy a *törttekkel* számolás. Más tárgyak, például a matematikán és anyanyelven kívüli harmadik fő tárgy, amit mi környezetismeretnek nevezünk, eleve azzal a világgal foglalkoznak, amiben a gyerekek élnek. Ebben a tárgyban mindent, amit könyvből olvastak, TV-ben vagy újságokban láttak, tovább tudnak vizsgálni. Ezekből a forrásokból elegendő kérdést kapnak, ami mind beindíthatja az önálló tevékenységet. Egy 20-30 fős érdeklődő és kérdező gyerekcsoport fantasztikus mennyiségű kölcsönös tanulási kihívást generál.

3. Vannak-e olyan témák, amelyekkel a gyerekek csak a tanár ösztönzésére foglalkoznak?

Az egészen biztos, hogy a tanárnak a nyitott oktatás körülményei között kulcsszerepe van. Ez a tanítás egyáltalán nem „laissez-faire”, vagyis magára hagyó tanítás, amelyből a tanár magát teljes egészében kivonná. A tanár egy különleges szerepben részt vesz a tanításban-tanulásban, és mint mindenki más, ösztönzi a többieket. Természetesen vannak

olyan tartalmak, amelyeket a tanterv miatt tanítani kell, és amelyeket a gyerekek maguktól nehezen fedeznének fel. Különösen akkor, ha ez egy bizonyos algoritmus vagy eljárás, mint például az írásbeli (helyiértékrendszerrel használatos) számolási műveletek.

Egyébként feltűnő, hogy nagyon kevés az a tartalom, amihez a tanári készítetés elengedhetetlen. A tantervnek szinte minden része lefedhető a megszokott osztálybeli tevékenységekkel, és az

azok által előírtakat egyénileg is teljes mértékben el lehet sajátítani. Az ily módon nem felfedezhető módszereket pedig könnyen megtaníthatja a tanár, amikor a napi háromszori beszélgetőkörben kérdésekre felel, vagy egyes gyerekeknek ötleteket ad, így az azokban foglaltak az osztályteremben idővel megjelennek, és minden gyerek megtanulja őket!

4. Ezek után egyáltalán nem létezik a szokásos tanítás bevezetővel, gyakorlatokkal stb.?

Nem, ez nem létezik többé. De ez nem jelenti azt, hogy a nyitott oktatás körülményei között ne létezne frontális tanítás. A gyerekek előadásai, a tanár gyerekek kérdéseire adott magyarázatai ugyanúgy szólhatnak egyes gyerekeknek, azok egy csoportjának, vagy az egész osztálynak. De kötelező bevezetés valamilyen témába – amely mögött az a hiú ábránd áll, hogy ennek hatására a „hallgatók” valamit megtértek – nincs. Mindezeket helyettesíti az egyéni segítség, vagy a kérdésekre adott ötletek. Meglepő, hogy hagyományos bevezetőre milyen kevéssé van szükség! A szokásos frontális

ez nem jelenti azt, hogy a nyitott oktatás körülményei között ne létezne frontális tanítás

tanítás eltörlésre kerül, és helyet ad a gyerekek autonóm tanulásának, ahol mindenki, beleértve a tanárt is, támogatja a másikat.

5. Mi történik azokkal a gyerekekkel, akik egy tantárggyal egyáltalán nem foglalkoznak?

„Ha én egyszer az iskolában választhattam volna, hogy mit szeretnék csinálni, soha nem foglalkoztam volna matekkel.” Valószínűleg ez a válasz hangzik el a leggyakrabban a kérdésre, amely azt firtatja, hogy mivel nem szeret valaki foglalkozni – különösen akkor, ha egyetemistákról van szó. Iskolai éveibe fejeztével sok egyetemistának vagy tanárnak szinte elképzelhetetlennek tűnik,

hogy a továbbiakban bár-
mikor is – önként – foglalkozzon matematikával vagy fizikával. Szerintem ez alapvetően nem csak a tan-

tárggyal összefüggő probléma. Valószínűnek tartom, hogy ez a negatív beállítottság arra vezethető vissza, hogy ezekben a tárgyakban meg nem értett dolgokat kellett reprodukálni, matematikai képletekre redukálni, ahelyett, hogy a tanulók érdekes struktúrákat, összefüggéseket és törvényeket igyekeztek volna megvizsgálni, vagy természeti jelenségekhez közelebb jutni. Én és kollégáim nem jutottunk arra a megállapításra, hogy bizonyos tárgyakat a gyerekek különösen szeretnének elkerülni. Egyes gyerekek vagy gyerekcsoportok a tanulás kezdetén csak egyetlen dologgal foglalkoznak hosszabban, később egy másikkal. Majd ezek az idők egyre inkább kiegyenlítődnek és egyenletesebbé válnak. Így a későbbi évek során a legtöbb tárgy majdnem minden nap előfordul. Ez biztosan arra vezethető vissza, hogy a gyerekek egyre nagyobb tempóval dolgoztak, és így egyre

több idejük volt különböző dolgokkal foglalkozni. Még azok a gyerekek is, akik szinte csak írtak heteken át, egyszer csak észreveték, hogy más gyerekek milyen nagy számokkal számolnak, és ők is szerettek volna hasonlóképp tenni. Ekkor néhány napon keresztül ugyanolyan nagy kitartással és érdeklődéssel foglalkoztak a matematikával, mint korábban az írással. Ha egy tanár tiltotta volna az írást, és erőltette volna a matematikát, az valószínűleg mind a két tantárgy iránti érdeklődést megtörte volna. Lehetséges, hogy a gyerekek teljesen elvesztették volna kedvüket az önálló tanulás iránt. Ezt a jelenséget a hagyományos oktatásban tapasztalhatjuk is: minél tovább járnak a gyerekek iskolába, annál kevesebb

kedvük van hozzá. Nálunk ez nem így történt. Semmi nem szól az ellen, hogy a tanár ötleteket, tanácsokat adjon, de a *kényszer* az önirányított tanu-

lásban nemcsak logikátlan, hanem egyenesen romboló hatású. Voltak nálunk gyerekek, akik egy bizonyos tárgyat, mint a matematika, vagy egy területet, mint a helyesírás, tényleg nem nagyon szerettek, de azért figyeltek arra, hogy ezekben se maradjanak le teljesen. Az érdeklődés vezette tanulás keretein belül követhették érdeklődésüket, és ezért maradt elég idejük és kedvük, hogy olyan témakörökről is tanuljanak, amelyeket kevésbé szerettek.

6. Nem arról van szó, hogy a nyitott tanulás a jó tanulóknak kedvez, és emiatt a gyenge tanulók lemaradnak?

Ha csak az iskola elvégzése a szempont, és nem foglalkozunk azzal, hogy milyen minőségű tudást szereznek, illetve, hogy milyen

meg nem értett dolgokat
kellett reprodukálni

érzelmi, társas és módszertani kompetenciákat sajátítanak el a gyerekek, akkor valószínűleg ki lehet jelenteni, hogy kétharmaduknak tulajdonképp mindegy, hogy milyen tanítási elv szerint tanul. De valóban ekkor az „erős” és alkalmazkodó gyerekekről beszélünk. Ők azok, akik alkalmazkodni tudnak a hagyományos tanításhoz; intelligenciájukkal és a hétköznapokban szerzett tudásukkal maguk is haladni képesek. Ők azok a gyerekek, akiket a szokásos jutalmazásokkal motiválni lehet, és az iskolában ennek megfelelően részt vesznek a játékokban, és elvégzik a nekik kiadott munkát. Az ilyen tanításból azonban éppen a gyengébb képességű gyerekek esnek ki, vagy azok, akik nem tudnak alkalmazkodni. Mind a két csoportnak az apró lépésekre felosztott tananyag okoz problémákat, holt azokat segítségképpen találták ki. Vannak, akik nem értik az utasításokat, magyarázatokat, mielőtt saját képet nem alkottak egy dologról – ez viszont a rendszeres frontális tanítás mellett lehetetlen. Mások mélyen tiltakoznak az ellen, hogy olyan dolgokat gyakoroljanak, amit már régen tudnak, és tisztában vannak vele, hogy egyszerűen csak el akarják foglalni őket. Számukra ezekben a feladatokban semmiféle tanulási kihívás nincs.

A nyitott tanulás körülményei között más a helyzet: a jó képességű gyerekek a saját színvonalukon tudnak dolgozni anélkül, hogy őket külön le kellene foglalni, vagy hogy másokra várniuk kéne. Az „alkalmazkodó” gyerekek kilépnek a felvett szerepből, mivel ők tisztában vannak saját igényeikkel, motiváltak, és ezek alapján választhatják meg tevékenységeiket. A gyenge képességű

gyerekeknek lesz esélyük arra, hogy a saját tempójukban, a saját útjukon, saját motiváció által vezérelve tanuljanak. Az alkalmazkodni nem tudó/nem akaró gyerekek pedig nem lesznek zavaró tényezők, mert mindenféle kötelezettség nélküli célokat tűzhetnek ki, és ezzel megkapják a lehetőséget arra, hogy a tanulást újra felfedezzék maguknak.

Mi az osztályainkban azt tapasztaltuk, hogy azok a gyerekek, akik hosszú ideig nem tipikusan tanulóval foglalkoztak, mindig más fontos, általában fizikai jellegű problémát oldottak meg. Minden ilyen késlekedés indokolt volt, és nem is történnhetett másképp, mert a mesterségesen kialakított tananyagvezérelt oktatásban nagy valószínűséggel semmit nem értettek volna, és nagyon gyorsan felzárkóztatásra szoruló gyerekké váltak volna. Így azonban még

kevesebb idejük lett volna arra, hogy lemaradásaikat behozzák, hogy magukat megismerjék és elfogadják, mert erre sem a szokványos tanításban, sem a felzárkóztató órákon nem kaptak lehetőséget. Amel-

lett, hogy ezek a gyerekek gyorsan negatív énképet alakítottak volna ki, elvették volna tőlük az utolsó lehetőséget, hogy problémáikat feldolgozzák. Nekik nem a terápia segít, hanem a pedagógia: idő és tér arra, hogy önmagukat szabályozhassák.

K. egy év után, amit az iskolánkhöz tartozó óvodában töltött, nagy fejlődési hátránnyal jött az iskolába. Nem tudott hosszabb időt több emberrel egy helyiségben eltölteni, nem volt még szobatiszta. A nyitott tanulás körülményei között mindez eltűnt. Nevelőszülei csodálkoztak, hogy hirtelen milyen szívesen jött iskolába. Összel

az alkalmazkodni nem
tudó/nem akaró gyerekek
pedig nem lesznek
zavaró tényezők

elkezdett írni, és a nyári szünet után hirtelen tudott számolni – anélkül, hogy tanították volna, anélkül, hogy gyakorolt volna. Ettől kezdve egyre inkább „iskolásan” dolgozott.

D.-nek eredetileg a kisegítőbe kellett volna kerülnie, de előtte, a várakozási időben egy pár hétre hozzánk került. Ez alatt a pár hét alatt – az első tanév befejezésének idejében – megtanult jól olvasni, írni és számolni, és második osztályban maradhatt velünk.

H. és K. akik év közben érkeztek hozzánk, még egyértelműen játékosak voltak, és az iskolával nem tudtak mit kezdeni. A harmadik osztályban maguktól megtalálták gyenge pontjaikat, megtanulandó dolgokat tűztek célnak maguk elé (szorzás/osztás), és a negyedik osztályban teljesen önállóan előadásokat tartottak. Pedig kezdetben időnként azon gondolkodtam, hogy nem kellene-e nekik valamilyen gyakorlófeladatokat adni, hogy legalább csináljanak valamit.

Felmerül a kétely, hogy ezek a gyerekek még jobbak lehettek volna, ha jól struktúrált tanításban részesülnek. De korábban pontosan ezt kapták! K. és D. az óvodában, H. és K. az előző osztályukban. Ebből az oktatási formából nem hoztak magukkal sok eredményt, hacsak nem a tanulással szembeni ellenállást. Minden órán ügyetlennek és alkalmatlannak érezhették magukat, mert a tananyagot nem tudták úgy elsajátítani, ahogy azt a tanárok megkívánták. A tanulás ezért nekik olyan dolgok gyakorlása volt, amit nem értettek, vagy nem akartak megérteni.

7. Nem lenne szükség az egyéni tanulás mellett közös időszakokra / közösségi élményekre?

Kétségtelenül igaz, hogy az együtt töltött időszakok és a közös cselekvés nagy értéket képviselnek egy olyan iskolában, amelyik ennyire hangsúlyozza az egyéni tanulást. Egy bizonyos tudás-tartalom elsajátítása mások nélkül is elképzelhető, de a közösségi nevelés bizonyosan nem. Ami megkérdőjelezhető, az egy felülről vezérelt társas

nevelés, amely nem hagyja a közösséget alulról épülni. Nekünk ezért volt fontos az osztályban az önszabályozás és az önkormányzás. A szociális nevelés lehetőleg folyjon természetesen. A kö-

zös tervek és tevékenységek lehetőség szerint maguktól fejlődjenek ki, illetve a résztvevőktől függően egy-egy szituációban alakuljanak.

Fontosak a közös projektek és tevékenységek, mint például a bent alvás az iskolában vagy iskolai kirándulások, az első évben a találkozás a beszélgetőkörben. Ez a kör nemcsak arra szolgál, hogy a gyerekek egymásnak ötleteket adjanak, hanem olyan többé-kevésbé rögzített esemény, amely a közösség demokratikus önszabályozását lehetővé teszi, és a tanulást nagyra értékeli. Ezek a közös dolgok azért fontosak, hogy az önszabályozás az életünk szabályozásában megmaradjon. De még egyszer szeretném hangsúlyozni, nem az a cél, hogy a közösséget átváltoztassuk és összehangoljuk, mint az sok osztályban történik. Minden eseményt, minden közös akciót helyzettől függően meg kell indokolni egészen

a közös dolgok azért fontosak,
hogy az önszabályozás az
életünk szabályozásában
megmaradjon

addig, míg azokat – demokratikusan eldöntve – el nem vetjük.⁴

TANÁRI SZEREP A NYITOTT TANULÁS KÖRÜLMÉNYEI KÖZÖTT

8. Hogyan képes a tanár az egész csoportot ellenőrizni, amikor mindenki valami nagyon különbözőt csinál?

Ez a kérdés mindig csodálkozással tölt el, mert azt feltételezi, hogy a hagyományos tanítás során a tanárnak rálátása van arra, hogy mit tanulnak a gyerekek. Ez csak illúzió, és hamar elillan, ha közelebbről vizsgáljuk a dolgot. Mivel a tanárnak nincs hatalma a gyerekek tanulása fölött (nem tudja elérni, hogy tanuljanak), másként szólva ameddig a tanulás defenzív jellegű, azaz a gyerekek megpróbálják magukat lehetőleg jól eladni, és valódi tanulási állapotukat (pl. kérdéseiket) a tanár elől eltitkolni, addig a tanár csupán külső jelekből ítélhet. Látja, amit a gyerekek *elvégeztek*, de nem tudja, mit *tanultak*.

Ennélfogva az összes ellenőrző mechanizmus, amit a tanárok a nyitott tanítási formákban is kitalálnak – heti tervtől kezdve a nagy listáig, amire a gyerekek a teljesítményüket felírják, egészen a pecsétekig, amit az elvégzett munka után kapnak –, leginkább gátló, sőt visszahúzó. A tanulók tanulása így egyfajta „kipipálok a dolgokat” tevékenységgé redukálódik, amit a

jutalom kedvéért csinálnak részben saját, részben kívülről kapott előírások alapján. A tanár ezekkel nemcsak azt üzeni, hogy nem bízik benne, hogy a gyerekek önállóan tanulnak, hanem azt is, hogy a tanulás megértető, és pusztán a saját motiváció által nem működik. A haszna mindennek nem áll arányban azzal a munkával, amibe a módszer megszervezése kerül, mert általa a gyerekek nem tanulnak semmit. Sokkal fontosabb ennél, hogy az osztályban a tanulás értékes dolog legyen, és az is maradjon.

Ezért, ha az ilyen tervek és listák a tanulás megbecsülését szolgálják, és a gyerekeket, ill. a tanárt segítik, akkor lehet őket hasz-

nálni, amíg ezzel a tanulás nyitását nem korlátozzák. Tehát nem a nyitás, hanem a megszorítás az, amit meg kell indokolni. A mi tapasztalatunk szerint ilyen segítségekre

nem a gyerekeknek van szüksége, hanem a tanárnak. Ennek megfelelően egész pontosan meg kell figyelni, hogy miféle támasz az, amit a tervek és az ellenőrzés nyújt, és miként lehet azokat lefaragni. Ha ez a mérséklés elmarad, akkor – mint minden külső előírás esetén – a gyerekek egy más módszer szerint kezdenek tanulni, nem marad fenn az önszabályozó tanulás a maga sikerével és mélypontjaival, feszültségével és oldódásával, a különféle dolgok iránti lelkesedésével és az ebből következő nemlineáris tanulással.

Lehetséges, hogy az osztályban egy-két gyereknek segít, hogy egy terv formájában támogatást kapnak. Ekkor ezt teljesen

az összes ellenőrző
mechanizmus leginkább gátló,
sőt visszahúzó

⁴ A fordító megjegyzése: A tanár természetesen létrehoz bizonyos struktúrákat, amelyek őt segítik céljai megvalósításában. Azonban nyitva hagyja a kísérletezés lehetőségét, amit a gyerekek gyakran fel is használnak. Részletesebben erről: Falko Peschel: A társas nevelés új szerepe – A „látszólagos harmóniától” az önkormányzatig. Letöltés: <https://www.foti-peter.hu/blog/a-tarsas-neveles-uj-szerepe/>

egyéni módon úgy kell biztosítani, hogy a gyerekek egy meghatározott időre szerződést kötnék önmagukkal. De ne történjen meg az, hogy egy rendszer, amelyre némelyeknek szüksége van, a többiek számára a nyitottságot és az önirányítást korlátozza.

Mi a gyakorlatunkban azt állapítottuk meg, hogy a nyitottság és a gyerekek önirányítása az, ami mindenkit segít, és a tanulásra ösztönöz. Azoknak a gyerekeknek, akiknek látszólag nehézségei voltak a nyitott tanulási módszerekkel, sokkal inkább volt szükségük időre önmaguk megtalálásához, mint tervekre vagy szerződésekre, amelyeket kívülről kaptak volna. A tanárnak ki kell tartania, és várni, hogy a gyerekek saját természetes útjaikon járva tanulhassanak. A félelem az áttekintés, az ellenőrzés elvesztésétől pedig fölösleges – mint azt a következő kérdésre adott válasz is mutatja.

9. Hogyan lehet a gyerekeket értékelni, amikor mindenki valami mást csinál?

Mivel a teljesítménymérésről már sok helyen, az egyes szaktárgyaknál és általában is szóltunk, most csak egy rövid válasz: szemben a tradicionális tanítással, a gyerekek saját tevékenységére alapozó tanításban a teljesítményt és a gyerekek fejlődését folyamatosan lehet figyelni, mert ezek az eredmények nem külső irányításra megtanult szavakra, technikákra vonatkoznak, hanem megfelelnek a gyerekek éppen adott pillanatbeli tudásának és képességeinek. Az ilyen fejlődés mérésére egy lehetőség, ha olyan feladatsorokat adunk nekik, amelyek messze azon felül állnak, amit

sokkal inkább volt
szükségük időre önmaguk
megtalálásához, mint tervekre
vagy szerződésekre

tudni kell vagy amit tudnak; ahol olyan feladatok vannak, amelyek a teljesítményük egész spektrumát megmutatják, és ami alapján mindezt értékelni lehet. Ezeket a tesztek nem egyszerű összeállítani, úgyhogy mindaddig célszerűbb a gyerekek egyéni teljesítményét vizsgálni, amíg nincs szükség összehasonlításra az osztály szintjén. Az iskolai teljesítménymérés nem szabad, hogy azt mérje, hogy mennyire tudja valaki megtanulni azt a tananyagot, amit az elmúlt négy hétben beletöltöttek, hanem azt kell mérje, hogy egy-egy nagy területen mit tudott elsajátítani egy-egy tárgyban, vagy tárgyakon átívelően. Ezért nem szabad felszínes módon kritériumokat rendelni az értékeléshez. A hibás szavak száma egy szövegben vagy a hibák száma a matematikai feladatok megoldásában nem mond sokat arról, hogy milyen is az egyes gyerekek igazi tudása.

A mérési kritériumok legyenek mindig diagnosztikai jellegűek, vagyis azt a célt kell hogy szolgálják, hogy látható legyen egy gyerek egyéni fejlődése egy tantárgyon belül. Ezt csak akkor szabad valamiféle normával összevetni, ha ennek valamilyen haszna, jelentősége van. Egy ilyen teljesítménymérés kifejező ereje mérhetetlenül nagyobb, mint a szokásos diktálások, vagy bi-

zonyos számolási
technikák begyakorlottsá-
gát ellenőrző feladatok.
Bár ez utóbbiak a múlt-
ból maradt kövületek, va-
lójában önkényesek, ami
abból is látszik, hogy az
általuk mért eredmények

nagyon gyorsan változnak. Nincs olyan gyerekek, aki a két dolgozat közti hat hétben a tudását úgy elfelejthetné, hogy például *jó*ból a *gyenge* teljesítményű csoportba süllyedne.

Itt a teljesítménymérés vallott kudarcot, nem a gyerekek.

10. Megengedheti magának egy „hétköznapi” tanár, hogy a nyitott tanítást alkalmazza?

Ez jó kérdés. Először is a nyitott tanítás csak annak a tanárnak alkalmas, aki a módszer alapjául szolgáló emberképpel nem csupán felszínesen azonosítja magát. Egyébként hosszú távon kudarcra van ítélve. Továbbá a tanár számára világos kell legyen, hogy a terhelés, amit a nyitott tanítás az ő számára jelent, nem lineáris, azaz az iskolai évek során nem egyenletesen oszlik meg, hanem az elején

rendkívül nagy, és csak ezt követően csökken folyamatosan. 25-30 élnék, nyugtalan, mozgékony kisiskolás között lenni nagy

felelősség, és ez lelkiileg megterhelő. Ez a kezdeti nagy terhelés azonban természetes. A baj ennek az ellenkezője volna, mert az azt jelentené, hogy az iskolába újonnan kerülő gyerekek egyik napról a másikra csendben és egyéniségüket feladva padosorokban ülnének és 45 perces időegységekben tantárgyak szerinti tudást sajátítanak el. Hogy ez nem működik, az minden résztvevőnek világos. Mégis ezt csinálják: játékosan (vagy kemény fegyelmezővel) kikényszerítik belőlük.

Nálunk a nyitott tanítás keretében az osztály önszabályozása idővel egyre jobban tehermentesíti a tanárt (akár annyira, hogy napokra vagy egy egész hétre is háttérbe vonulhat, mert mindenki egyre önállóbban dolgozik, és egyre kevesebb új probléma áll elő, illetve egyre kevesebb új szabályban kell megegyezni). Ezzel szemben a tradicionális

osztályban a terhelés gyorsan egy adott szintre áll be, és ott stagnál. A figyelembe veendő szabályokat és rituálékat itt állandóan ismétелgetni kell – vagy a tanári fegyelmezés szokássá vált. Pedagógiaileg mind a kettő tarthatatlan.

A nyitott tanítás körülményei között a tanároknak a gyerekek önszabályozását és önirányítását lehetővé kell tenniük, és tőrniük is kell. Ez fárasztó és kimerítő, mint minden olyan foglalkozásban – pl. papként, szociális munkásként vagy tanárként –, ahol sok ember igényeihez kell alkalmazkodni. Ugyanakkor a nyitott tanítás a tanár számára is lehetővé teszi, hogy önszabályozó le-

a tradicionális osztályban a terhelés gyorsan egy adott szintre áll be, és ott stagnál

gyen – azaz mondhatni, több lehet, mint azt hagyományos szerepe előírja. Lehet saját ritmusa, amely szerint be tud kapcsolódni a tanulási folyamatba, és adhat magának

olyan időszakot, amikor inkább visszavonul. Mindenki, aki már megvalósította a nyitott tanítást a gyakorlatban, értékeli, hogy önmagához őszintébb lehet. Ez megfigyeshető, és ez az, ami a tanár számára a nyitott tanítást vonzóvá teszi.

SZÜLŐK ÉS KOLLÉGÁK

11. Hogyan tudom a nyitott tanítást a szülőkkel és a kollégáimmal elfogadtatni?

A mai követelmények, tantervek nemcsak lehetővé teszik a nyitott tanítást, hanem egyenesen megkívánják azt. A célokból következik, hogy a tanításnak olyannak kell lennie, amely a gyerekeket:

- cselekvőképessé és
- önállóvá teszi, és
- a demokráciához és a felelősségvállaláshoz szoktatja.

A tradicionális oktatás pedagógiájában például – amely nem ezekre az elvekre épül – ez nehezebb, mint ahogy a nyitott tanításban történik. A nyitott tanítás ezeken az elveken alapszik, és ezt napról napra gyakorolja. A nyitott tan- és képzési tervek, illetve az óratervek, amelyek tárgyakon átívelő oktatást támogatnak, egy tantárgyak feletti *open learning* koncepciót ajánlanak az iskoláknak. (Mármint Észak-Rajna-Vesztfáliában – *A ford.*)

Tulajdonképpen a hagyománykövető tanároknak kellene azt megindokolni, hogy miért nem így tanítanak.

[...] Gyakran a nyitott tanítási módszerrel oktató tanár két szék között a földre ül, ha saját módszerét a szülőkhöz és kollégákhoz is közel akarja vinni. Holott mind a két csoport fontos: a szülők, nehogy a gyerekek két front közé kerüljenek, másrészt a kollégák és az iskolavezetés, hogy a tanár mögött álljon valaki, és a munkalétkör elviselhető maradjon. A legfontosabb ezzel kapcsolatban az, hogy az ember azonossága a nyitott tanítással minden szinten megmaradjon. Elsősorban az ember és a világkép vonatkozásában, másodsorban a szak és szakdidaktika perspektívájából.

Mi ezt szerencsésen úgy éltük meg, hogy az iskolavezetés és a iskolafelügyelet a mi koncepciónk mögött állt. Számos kerületben úgy töltik be ezeket az álláshelyeket,

hogy az ott dolgozók nyitottak legyenek az új impulzusokra, a tantervek és irányelvek innovatív kivitelezésre. Így a mi hátterünk biztosítva volt, ami mindenképpen segített abban, hogy elveinket még nehéz körülmények között is következetesen képviselni tudtuk. A tanári közösség támogatása más volt. Összességében a mi tanítással kapcsolatos koncepciónk olyan messze volt attól, amit a kollégák a nyitással kapcsolatban gondoltak, hogy a mi értelmezésünk és gyakorlatunk senkinek nem tűnt komolyan vehető vetélytársnak. Hogy a gyerekek „azt csinálnak, amit akarnak”, és eközben még tanulnak is, olyan abszurdnak tűnt számukra, hogy nem is éreztek ezzel kapcsolatban semmi késztetést, kötelezettséget arra, hogy ilyen irányban változtassanak a ma-

guk gyakorlatán. Emellett nem lehetett nem észrevenni, hogy sok kolléga tőlünk lesett el általános és szakdidaktikai dolgokat (az „előbb írni,

aztán olvasni?” koncepciója,⁵ Mathe 2000,⁶ állandó beszélgetőkör, számítógép az osztályban).

Fontos továbbá a szülőknek adott információ. Minden szülővel még iskolakezdés előtt beszéltem – leggyakrabban az otthonukban –, megismertem őket, elmagyaráztam a mi tanítási módszerünket, megválaszoltam a kérdéseiket, aztán megkérdeztem, hogy vajon hozzám vagy a párhuzamos tradicionális osztályba kívánják adni gyerekeiket. Örömmre minden szülő hozzám csatlakozott. [...]

Az első év időnként erősen zűrzavaros volt; a szülők minden bizonnyal nem

nehogy a gyerekek két front közé kerüljenek

⁵ Erről lásd itt: <https://www.foti-peter.hu/blog/elobb-irni-aztan-olvasni/> – *A ford.*

⁶ *Das Zahlenbuch - Frühförderprogramm*. Lásd itt: <https://www.mathe2000.de/sites/default/files/das-zahlenbuch-fruehfoerderprogramm.pdf>

akartak hinni a szemüknek és fülüknek. De a gyerekek teljesítménye, az egyszerűség, amivel mindannyian tanultak, az, hogy minden egyes gyereket figyelembe vettünk, és még a „legnehezebb” gyerekek is integrálódtak a rendszerünkbe, valószínűleg annyira legalább meggyőzte a szülőket, hogy a mi szokatlan felfogásunkat az iskoláról elfogadták. Azt, hogy mindez a szülőknek nem volt könnyű tanulási időszak, sok dolgon észre lehetett venni. Például, annak ellenére, hogy két órát beszéltem a szülőin a nyitott tanítás iskolakezdési módszereiről, amikor először látogatni jöttek, meglepődtek, hogy hol van a tanári asztal, aminek a tábla előtt kellene állnia.

A mi tanításunk aztán a családi életbe is beleszólt. A nálunk első naptól gyakorolt bázisdemokrácia, amit aztán a második évtől ténylegesen használtak is a gyerekek (hiszen voltak napok, amikor egyszer sem szóltam meg a megbeszéléseken), sok gyerek részéről otthon is elvárás lett.

A legtöbb szülő valószínűleg akkor értette meg, hogy a mi tanításunk nem lehetett rossz, amikor látták, hogy szemben a párhuzamos osztályokkal, tőlünk a legtöbben a gimnáziumokba mentek, és akik nem, azoknál ez inkább a szülők bátortalanságán múlt.

ÁTMENET FELSŐBB ISKOLÁKBA

12. Hogyan állják meg a helyüket a gyerekek a későbbi iskolákban?

A gyerekek még mindig visszajárnak, és közös iskolai alvást rendezünk velük. Mivel én

sok iskolát meglátogattam, ahova a gyerekeink ma járnak, és ott beszéltem a tanárokkal, megbízható információkat tudok nyújtani a gyerekek sorsáról.

Általában jól megállják a helyüket. Még a gyenge képességűek is jó jegyeket kapnak. Számos szülő még mindig csodálkozik, hogy miként sikerül ez ilyen jól. Már csak azért is, mert a gyerekek valójában kevesebbet tanulnak a későbbi iskolájukban, mint azt nálunk az alsó tagozaton tették. Olyan megjegyzések hangzanak el a szülőkkel való beszélgetésekben, mint például: „Még mindig nem tudjuk, nem értjük, hogy ezt vagy azt hogyan csinálta ön, de mindenesetre elképesztő, hogy milyen jól csinálta”. Különösen el voltak bűvölve a „nehéz” gyerekek

szülei, akik – miután gyerekeiket normál iskolára alkalmatlannak találták – hozzánk jöttek. Nálunk jól teljesítettek ezek a gyerekek, és erről a szülők

a sok találkozó és rendezvény során testközelből értesültek.

Két gyerekünk esetén ez sajnos máshogy történt. Mind a két gyerek gimnáziumba ment. Őket korábban hiperaktívnak, illetve nehezen nevelhetőnek bélyegezték, és nálunk a nyitott oktatás mentette meg őket a kiegészítő iskolába való küldéstől. Ők az új iskolájukban is nehézségekkel küzdenek. Ki kell várnunk, hogy képesek lesznek-e az ot-tani rendszerrel megbirkózni, vagy átkerülnek-e másik, kiegészítő iskolába. Van, aki szerint jobb lett volna nekik egyenesen oda kerülni. De aki látta elképesztő fejlődésüket nálunk, az inkább a későbbi iskola képességeiben kételkedik, és nem a mi alapiskolában használt, nyitott oktatással elért integrációs sikereinkben.

csodálkozik, hogy miként sikerül ez ilyen jól

13. Nem megrázó-e a gyerekeknek a későbbi iskolákba való átmenet?

Azok alapján szeretnék beszámolni a felsőbb iskolába való átmenetről, amit én magam megfigyeltem, amit a gyerekek elmondtak, és amit azokból a beszélgetésekből megértettem, amelyeket új tanáraikkal folytattam, mikor az osztályukba látogattam. A következőket láttam: legtöbbször örültek az új életszakasznak, hiszen ezt várták már egy ideje. Először pozitívan élték meg a más jellegű tanítást. Magukra találtak, és a tanáraikat általában jónak tartották.

Azt, hogy előírták nekik a dolgokat, hogy mit kell csinálni a tanítás során, megkönnyebbülésként élték meg azután, hogy mindig „újra és újra maguknak kell dolgokat kitalálni”.

Tehát pozitív dolgot éreztek, fellélegeztek.

Idővel azonban azt is észrevették, hogy ennek a felszabadulásnak, ennek a könnyebbé válásnak két oldala van. Egyrészt a tanítás nagyon unalmasná vált, észrevették azt is, hogy sokkal kevesebbet tanulnak, a tanulás pedig a másféle módszer miatt megterhelő lett. Sokkal inkább olyan, amilyen maga a „klasszikus tanulás”. Ahelyett, hogy önmagukat szabályozták és érdeklődésük szerint tanultak volna, figyelniük kellett és gyakorolniuk. Ez nem volt probléma a gyerekeknek, hiszen nekik biztos és jó előismereteik voltak, valamint volt önbecsülésük. Megszokták, hogy a velük szemben inkorrekt eljárásokat és értékeléseket megkérdőjelezzék és szóvá tegyék, illetve, hogy a munkájukban ezeket a dolgokat figyelembe vegyék. A történet azonban szomorú is, mert a gyerekek azt a következtetést is levonták, hogy most már nem tizenegy oldalas történetet

vagy előadást írtak, hanem csupán egy fél oldalt, és ezzel letudták a munkát, amit kaptak. A gyerekeket tehát nem érte sokkhatás, inkább egy hosszú távú visszalépés történt a tanuláshoz való viszonyukban: immár nem szívvel-lélekkel tanultak.

14. Tudnak-e a gyerekek alkalmazkodni a későbbi iskolákhoz?

A kérdést a korábbi rész már megválaszolta. Az a feltételezés, hogy a szabad munkához szokott gyerekek nem lesznek képesek zárt

tradicionális rendszerben tanulni, nem bizonyult igaznak. (Viszont a fordítottja, hogy tudniillik tradicionális, zárt rendszerhez szokott gyerekek képtelenek alkalmazkodni a szabad munká-

hoz, nálunk igaznak bizonyult.) Sőt, a későbbi iskolákban a tanárok nemcsak a gyerekek fejlett szociális készségeit dicsérték, hanem kiemelték nagymértékű önállóságukat is.

Érdekes ebben az is, hogy sok képességet, melyeket a gyerekek a későbbi iskolákba tőlünk magukkal vittek, a tanáraik először csak évekkal később (ha egyáltalán) fedezték és használták fel. Így történt például az, hogy csak másfél év után vette észre egy történelemtanár, hogy amikor az előtűk álló témában egy kutatási feladatot adott ki, akkor az iskolából kikerült tanulók milyen hozzáértéssel dolgoztak: önállóan szerezték be az irodalmat a könyvtárban, szabadon, önállóan tartottak előadást az osztálynak. Erre a felismerésre valószínűleg sokkal korábban is sor kerülhetett volna.

ahelyett, hogy önmagukat szabályozták és érdeklődésük szerint tanultak volna, figyelniük kellett és gyakorolniuk

Még érdekes lehet az is, hogy a különben szigorú némettanár nem értette, miért van az, hogy egy mese megadott szempontok alapján történő utólagos elmesélése során a gyerekek közepes szinten dolgoztak, de amikor nyitott kérdések mentén kellett valamit bemutatni, akkor hirtelen nagyon gyakorlott, kreatív írók ültek az osztályában. Úgy tűnik tehát, hogy a gyerekek gyorsan alkalmazkodtak az új viszonyokhoz. A tanárok viszont csak lassan veszik észre mindazokat a képességeket, amiket a gyerekek a nyitott tanulás során elsajátítottak. Ami a jegyeket illeti, a nyitott tanulásból érkezett gyerekek mintegy másfél évvel később emelkednek ki a többi gyerek közül.

15. Hiányoznak-e a gyerekeknek olyan lényeges ismereteik, amit a későbbi iskolában tudniuk kellene?

Minden iskolában, ahova az „én gyerekeim” továbbmentek, arról számoltak be, hogy a gyerekeknek fejlett szociális érzékük van. Elsősorban empatikusak voltak, és felelősséget tudtak vállalni a többiekért. Ezenkívül önállóak voltak, és széles és megalapozott

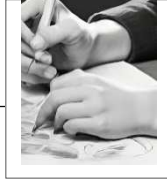
alapismeretekre túl számos területen az előírtan messze túlmenő speciális ismeretekkel rendelkeztek. Még olyan gyerekek is, akiknek bizonyos tárgyakban csak kevésbé jó jeget tudtam adni, az új iskolai környezetben azt mutatták, hogy a szükséges jóval túlmutató ismereteik vannak. Egy tanulóm, aki egy év után a kevésbé elit reáliskolából a gimnáziumba ment át, rövid idő alatt képes volt angolból hiányzó tudását behozni, ami a gimnáziumban neki új tárgyként jött az eddigi tanulataihoz.

Valóban úgy tűnik, hogy az önszabályozó és érdeklődés vezette tanulás egy megértett tudáshoz juttatta a gyerekeket – ami valójában sokkal nagyobb érték, mint egy kívülről létrehozott „normális” tanulási folyamatban kialakított ismeret. Sajnos, amennyire én tudom, nincsenek olyan modelliskolák, amelyek ezt a tárgyakon felülemelkedő nyitott tanítást a következő szinteken kipróbálták volna. Németországban sajnos a szabad alternatív iskolákban a tanítás a felső tagozaton még mindig inkább tradicionális, mint tantárgyakon átívelő. Szembe kell néznünk azzal, hogy cselekedni és próbálkozni kell.

megértett tudáshoz
juttatta a gyerekeket

Kapcsolódó anyagok

- Brügelmann, Hans (2020. 03. 28.): A tanítás megnyitásának dimenziói. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_tanitas_megnyitasanak_dimenzioi (2023. 10. 25.).
- Gribble, David (é. n.): Open Learning: an introduction to the work of Falko Peschel. Letöltés: <https://www.davidgribble.co.uk/index.php/open-learning-an-introduction-to-the-work-of-falko-peschel> (2023. 10. 25.).
- Peschel, Falko (2017. 06. 07.): A tanulás demokratizálása. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_tanulas_demokratizalasa (2023. 10. 25.).
- Peschel, Falko (2019): Bevezető a Nyitott oktatás c. könyvhöz. *Új Pedagógiai Szemle*. 69. 7–8. sz., 129–133. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00194/pdf/EPA00035_upsz_2019_07-08_129-133.pdf (2023. 10. 25.).
- Zehnpfennig, Hannelore: Miért hagytam fel a frontális tanítással? Letöltés: <https://www.foti-peter.hu/blog/hannelore-zehnpfennig-miert-hagytam-fel-a-frontalis-tanitassal/> (2023. 10. 25.).



KÖRTVÉLYESI FRANCISKA

21. századi kihívások a tanár-diák kapcsolatban

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Számos kutatás bizonyította már, hogy a tanár-diák kapcsolatnak kulcsszerepe van az iskolában folyó pedagógiai munkában. Ezek a kutatások többnyire mikroszintű elemekre fókuszáltak, kevésbé reflektáltak a szűkebb és tágabb szociokulturális kontextusra, amelyek szintén befolyást gyakorolnak a pedagógus és a tanuló kapcsolatára. Jelen tanulmány, a rendszerelméleti megközelítésre támaszkodva, a makroszint felől érkező hatásokra irányítja a figyelmet. Elméleti kutatásomban pedagógiai és szociológiai szakirodalom segítségével azt vizsgálom, hogy a 21. századi posztmodern és információs társadalom jelenségei milyen változásokat idéznek elő a tizenéves fiatalok életében, s ezek a változások hogyan befolyásolják a tanár-diák kapcsolat alakulását az általános iskola felső tagozatán, valamint középiskolai keretek között.

Ifjúságszociológiai kutatások szerint az utóbbi évtizedekben kitolódott a serdülőkor, kialakult a posztadoleszcencia, amire kettősség jellemző: egyik oldalról erősödik az individualizáció és az autonómia igénye, másrészt viszont a tanulási idő meghosszabbodása miatt a fiatalok egyre később válnak le a szüleikről, egyre tovább maradnak függő helyzetben, így viszonylag kevés lehetőségük adódik a szabad, aktív cselekvés és az önálló döntéshozatal gyakorlására. Miközben a felnőtt kontroll folyamatosan jelen van a tizenéves korosztály életében (különösen az iskolában), az online világban a fiatalok megtapasztalhatják a szabadságot, határtalanságot, s a felnőttek struktúrájától független világot hozhatnak létre (habár közben a tudatosság és önkontroll hiányának következtében számos veszélynek vannak kitéve). A fiatalok életvitelének, gondolkodásmódjának változásai kihívás elé állítják az alapvetően hierarchikus (irányító pedagógus és engedelmes tanuló szerepeken alapuló) tanár-diák kapcsolatot. Indokolttá válik egy rugalmasabb, kevésbé formális, tudatosan alakított, párbeszédre és reflexióra épülő viszony kialakítása, ami elősegítené, hogy a tizenévesek önállóbb, aktívabb és felelősségteljesebb egyénekké válhassanak az online és offline térben egyaránt.

Kulcsszavak: *tanár-diák kapcsolat, rendszerelmélet, posztmodernitás, információs társadalom, ifjúság*

BEVEZETÉS

A tanár-diák kapcsolat örökzöld témának tekinthető a neveléstudományban. Sokan, sokféleképpen vizsgálták már, különböző aspektusaira fókuszálva. A témában folytatott kutatások (többek között) a pedagógus és a tanulók interakcióira, a tanári attitűdre, viselkedésre, a kapcsolat kötődési komponenseire, továbbá a kapcsolatnak a tanulók fejlődésére, teljesítményére, illetve a tanárok munkájára és mentális egészségére gyakorolt hatására irányultak (*Hamre és Pianta*, 2006; *Pianta, Hamre és Stuhlman*, 2003; *Spilt, Koomen és Thijjs*, 2011). Jelen tanulmány nem az ehhez hasonló, mikroszintű elemekre irányítja a figyelmet, hanem a rendszerelméletre (elsősorban Bronfenbrenner ökológiai modelljére) támaszkodva vizsgálja a pedagógus és a tanuló viszonyát, elhelyezve azt a tágabb társadalmi-kulturális kontextusban. Ahhoz ugyanis, hogy értelmezni tudjuk a tanár-diák kapcsolatot, figyelembe kell vennünk azt a közeget, melyben létrejön, azaz számolnunk kell a szűkebb (iskola és környezete), valamint a tágabb kontextus (társadalom, kultúra) felől érkező hatásokkal is. A makroszisztéma sokféleképpen gyakorol hatást az iskolára, s benne a pedagógus-tanuló viszonyra. Ezek közül ebben a tanulmányban egy vezérfonalat fogok felfejteni; *a mai serdülőkorú tanulók életét érintő változásokat veszem górcső alá, melyek átalakulásra sarkallják a tanár és a diák kapcsolatát.*

Az utóbbi évtizedekben nagyban változtak a kulturális, társadalmi és gazdasági körülmények, ami mély nyomot hagyott az emberek életvitelében, gondolkodásában. Különösen erős hatással kell számolnunk a

tizenévesek esetében, akik már bőven a 2000-es években születtek. Az őket érő külső hatások a tanár-diák kapcsolatban is változást eredményeznek, hiszen a pedagógusoknak egy máshogy gondolkodó, másfajta életvitelt folytató tinédzserrel kell kapcsolatba lépniük, mint akár tíz vagy húsz évvel ezelőtt. Ahogy tehát a körülmények és a diákok változnak, változni kényszerül az iskola, s benne a pedagógus-tanuló viszony is. Ahhoz azonban, hogy meg tudjuk határozni a változás irányát, ismernünk kell azokat a folyamatokat, amelyek ezt a változást előidéztek.

Elméleti kutatásomban éppen ezért rendszerelméleti (valamint részben antropológiai) megközelítésben, pedagógiai és szociológiai szakirodalom feldolgozására alapozva elemzem a jelenkori posztmodern és információs társadalom fiatalok életére gyakorolt hatásait,

annak érdekében, hogy választ kaphassak arra a kérdésre, hogy a makroszintű folyamatok hogyan befolyásolják, és milyen kihívások elé állítják ma a tanárok és a diákok kapcsolatát.

A RENDSZERELMÉLETI PARADIGMA

Örök vita, hogy az emberi fejlődésben az örökölt tulajdonságok (génjeink), vagy inkább a környezeti hatások a hangsúlyosabbak. Ma már tudjuk, hogy a kettő együtt hat az ember életére, sőt a belső és külső tényezők kölcsönhatásban állnak egymással, s így befolyásolják az egyén fejlődését. A hatás azonban nem egyirányú, az egyén is visszahat a környezetére, képes alakítani a körülményeket (*Bronfenbrenner és Morris*, 2006; *Danis és Kalmár*, 2011). Mindezek

átalakulásra sarkallják a tanár és a diák kapcsolatát

következtében a fejlődés kifejezetten komplex folyamattá válik, amiben nem lehet egymástól független tényezőket, különálló okokat és következményeket azonosítani. Más szóval rendszerben kell gondolkodnunk.

A rendszer egymással összefüggő részek egysége, melyek kölcsönhatásban állnak egymással, annak érdekében, hogy biztosítsák az egész rendszer fennmaradását és

alkalmazkodását (Pianta és mtsai., 2003, 202. o.). A gyermeket születésétől kezdve rendszerek veszik körül (pl.: család, rokonság, szomszédság, óvoda, iskola), ezek keretében fejlődik. Bronfenbrenner (1979) ökológiai modellje szerint az egyént körülvevő rendszerek négy szinten helyezkednek el (1. ábra).

1. ÁBRA

Bronfenbrenner ökológiai modellje



FORRÁS: Bronfenbrenner, 1979

Az első szint a mikroszint, amely azokat a rendszereket foglalja magában, amelyekben az egyén közvetlenül vesz részt – más szóval a szoros, mindennapi kapcsolatokat (család, barátok, iskola). A mezoszinten azok a rendszerek helyezkednek el, amelyek direkt hatást gyakorolnak az egyénre, de nem állnak vele szoros kontaktusban, valamint ehhez a szinthez tartoznak a mikrorendszerek közötti kapcsolódások is. A harmadik, az exoszint az

emberre közvetetten (például a szerettei, ismerősei révén) hatást gyakorló rendszereket tartalmazza (pl. gyerekek esetén a szülők munkahelye), a negyedik pedig a makroszint, ami az egyént körülvevő, tág értelemben vett társadalmi, kulturális, gazdasági kontextust jelenti. Ide tartoznak a törvények, a kulturális szabályok, normák, a szokások, vagy az uralkodó értékek, ideológiák (Uo.).

A tanár-diák kapcsolat természetesen a mikroszinten helyezkedik el, ami látszólag nagyon messze áll a társadalom és kultúra szintjétől, mégis, ahogy a fenti modell is mutatja, a rendszer része, így befolyásolják a makroszintű folyamatok. A továbbiakban, kiindulópontként először mikroszinten mutatom be a pedagógus-tanuló viszonyt, kitérve a serdülőkorú tanulók sajátosságaira (ami mélyen érinti a tanárokkal való kapcsolódást), majd pedig, kitágítva a látókört, a makroszint jelenségeire fókuszálok, melyek (egyéb tényezők mellett) a fiatalok életének befolyásolása által (is) hatással vannak a tanár-diák kapcsolat alakulására.

Ahogy a bevezetőben említettem, alapvetően a rendszerelméleti megközelítésre támaszkodva értelmezem a tanár-diák viszonyt, azonban e kapcsolat mikroszintű értelmezésénél ez a perspektíva kiegészül egyfajta antropológiai nézőponttal is. Az antropológiai szempont a serdülőkorú fiatalok fejlődése, valamint a makroszintű jelenségek tanár-diák kapcsolatra gyakorolt hatásai kapcsán kerül előtérbe (a tanulmányom végén). A leírásukhoz a beavatási rítusok, a határátlépések és a liminalitás – *Arnold van Gennep* (2007), valamint *Victor Turner* (1997) nevéhez kötődő – fogalmait értelmezem és használom.

A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATRÓL DIÓHÉJBAN

A tanár-diák kapcsolat változásainak vizsgálatához fontos tisztában lennünk azzal, hogyan működik ez a viszony, melyek a legfontosabb jellemzői. Két iskolai szereplő

közötti kapcsolatról van szó – az egyik fél az általános iskola felső tagozatán vagy középiskolai szinten pedagógusszerepet ellátó felnőtt, a másik pedig a tanuló szerepében lévő serdülőkorú fiatal. Az iskolában, nevelési-oktatási folyamatban betöltött szerepük

alapvetően meghatározza a két személy kapcsolatát. A szerep kifejezés (szociológiai értelemben) a társadalomban elfoglalt pozícióhoz kötődő jogokat, kötelességeket és kulturá-

lisán elvárt viselkedési mintákat jelöli ki (*Andorka*, 2006, 570. o.). Ennek megfelelően a tanár- és a tanulószerep azokat a magatartásbeli, viszonyulási elvárásokat foglalja magában, melyeket az iskola, a társadalom és az állam támaszt az iskolai élet főszereplőivel, a pedagógusokkal és a diákokkal szemben. *Ezek az elvárások, előírások a kapcsolat alapszabályaiként is működnek, hiszen meghatározzák, hogyan kommunikálhatnak és viselkedhetnek egymással a felek.*

Az iskolákban ma domináló pedagógus- és tanulószerep kialakulása a modern korba, az állami iskolarendszerek kiépüléséhez vezethető vissza, amikor a tankötelezettség bevezetésével megvalósult a tömegoktatás, és megkezdődött az oktatás központi irányítása. A nevelői feladatok (részben) kikerültek a családok kezéből, és az iskolára, konkrétan a pedagógusra hárultak át (*Németh*, 2005). A kontinentális német modellt követő iskolarendszerekben (köztük a magyar iskolarendszerben is) erőteljesen érvényesültek a herbartianus pedagógia elemei (frontális tanórák, előadás, magolás, jutalmazás és büntetés, fegyelmezés, követelmények meghatározása), melyek a tanulói tevékenységek összehangolása, irányítása és

frontális tanórák, előadás,
magolás, jutalmazás és
büntetés, fegyelmezés,
követelmények meghatározása

ellenőrzése, illetve a szabályozottság, rend és fegyelem fenntartása által biztosították az erkölcsös állampolgárok (engedelmes alattvalók) nevelését (*Németh*, 2014, 128–130. o.).

E körülmények megteremtése a pedagógus feladatává vált, aki így irányító, követelményeket támasztó szerepbe – rendőrszerpbe – került. A gyerekek (immáron tanulók) életének pedig alapeleme lett a fegyelem és a követelményeknek való megfelelés; a pedagógus, az iskolai szabályok, normák, illetve az iskola

fegyelmező tere és ideje (tanterem, frontális ülésrend, tanórák) szabályozták mozdulataikat, viselkedésüket, tevékenységeiket, azaz a gyermek (a pedagógus

szerep komplementereként) az „engedelmes, befogadó, fegyelmezett tanuló” szerepet vette fel. Annak ellenére, hogy később megjelentek újfajta pedagógusszerepek, s így összetettebbé vált ez a szerepkör (*Zrinszky*, 1994), az állami iskolákban a tanári szerephez a mai napig hozzátartozik az irányítás, a tanulói szerepnek pedig továbbra is része az engedelmisség. Ebben a tekintetben nem sok változás történt az elmúlt 150 évben.

A fentiek alapján látható, hogy *alapvetően egyenlőtlen, hierarchikus viszony áll fenn a tanár és a diák között*. A tanulók alárendelt pozícióban vannak, a pedagógusok pedig tekintélyükre támaszkodva irányítják a diákok tevékenységét. A tekintély az a hatalom, melynek révén a tanár befolyást tud gyakorolni a tanulók nézeteire, viselkedésére (*Szító és Katona*, 2004, 36. o.). A tekintély forrása lehet: a jutalmazás, a kényszerítés, a pozíció, a személyes vonzerő, a szakértelem vagy az információ birtoklása is (*Jamieson és Thomas*, 1974). A hatalom, hatalmi különbségek meghatározó tényezők a pedagógus és

a tanuló kapcsolatában – áthatják a két fél kommunikációját, a közös (tanulási-tanítási) tevékenység egészét. Azáltal, hogy a felnőtt és a gyermek/ fiatal belekerül a pedagógus- és a tanulószerepbe, és azonosulnak ezekkel a szerepekkel, automatikusan elfogadják ezt a hierarchikus felállást, a hatalmi különbségeket, így természetessé válik a tanári irányítás és a tanulói engedelmisség.

Tulajdonképpen egy „láthatatlan, íratlan szerződés” áll fenn a két fél között, aminek

értelmében a tanár hoz döntéseket, a diákok pedig igazodnak ezekhez (*Sidky*, 2017).

A kapcsolat dinamikájának megértése szempontjából fontos tisztáznunk a

hatalom fogalmát, működését. A hatalom az a képesség, aminek segítségével képesek vagyunk elérni különböző környezeti, kapcsolati és személyes célokat, vagyis hatást gyakorlunk másokra, a környezetünkre.

Általában (tévesen) negatív értelemben beszélünk a hatalomról, egyenlővé téve azt a kényszerítéssel, vagy olyan szűkös és értékes erőforrásként tekintünk rá, amiért folyamatosan versengeni kell. Gyakori az a félreértelmezés is, hogy a hatalom csak egy irányba hat („fentről lefelé”), és ez az irány nem megváltoztatható (*Coleman*, 2006). *Foucault* (1990) elmélete szerint a hatalom nem is köthető feltétlenül egy-egy személyhez vagy csoporthoz – valójában mindenhol, folyamatosan jelen van, minden irányba hat, egyfajta hálózatként átszövi az egész társadalmat, vagyis minden (nem csak hierarchikus) emberi kapcsolatban tetten érhető.

Ahogy fentebb már kifejtettük, a pedagógus és a tanuló viszonyában elég nyilvánvalóan jelen van a hatalom, ami általában a tanár kezében összpontosul (ő van irányító

a hatalom valójában
mindenhol,
folyamatosan jelen van

szerepben); mégis (ritkán, de) előfordulhat olyan szituáció, amikor a tanulók összefognak, és átveszik az irányítást (pl. ha a pedagógusnak semmi tekintélye sincs előttük), azaz még ebben az alapvetően hierarchikus kapcsolatban sem egyirányú a hatalom, „lentől fölfelé” is hathat, ráadásul mindkét fél alanya és tárgya az állami hatalom működésének is (Foucault, 1990).

A tanárok és diákok közötti hatalmi különbségek sokféle módon megnyilvánulnak az iskolában: térelrendezésben, testhasználatban, performanszokban, rituálékban (pl. tanterem felépítése (tanári asztal és tanulói padok), tanóra eleji jelentés, jelentkezés), legnyilvánvalóbban azonban a két fél közötti interakciókban ragadhatók meg. *Egyenlőtlenek a kommunikációs lehetőségek, hiszen a tanárnak sokkal több lehetősége és joga van a kommunikációra (legalábbis verbális szinten), mint a diákoknak, akiknek legfőbb feladata a pedagógus közléseinek meghallgatása és a válaszadás, illetve kevesebb lehetőségük van a visszajelzésre is* (Vörös, 2004).

A kommunikációt többnyire a tanár kezdeményezi, és ő is a domináns fél az interakciókban – nemcsak, hogy ő beszél többet, hanem a tanulók megnyilvánulásait is ő szabályozza, ő határozza meg, hogy ki mikor szólalhat meg (ez is a tanári autoritás egyik eleme). Ennek következtében eléggé felszínes marad a tanár-diák interakció, ritkán tud mély és hosszabb ideig tartó párbeszéd kialakulni a pedagógusok és a tanulók között (Birta-Székely, 2018). Miközben ez a kommunikációs egyenlőtlenség visszavezethető az irányító, aktív tanári és a passzív, engedelmes tanulói szerepekre, mindennapos ismétlődése által

(valamint a fenti rituális, performatív és strukturális elemek következtében) meg is erősödik a pedagógus és a diák közötti erősen szabályozott kapcsolatként, amelyben mindenki a maga szerepe szerint, formális keretek között kommunikál. Előfordul, hogy megtörik ez a kommunikációs minta: a diákok kilépnek a tanári irányítás alól, kezdeményező vagy aktívan reagáló felekké válnak, azaz nem csak akkor szólalnak meg, ha engedélyt kaptak rá. Ez viszont gyakran zavaró magatartásformának bizonyul, amire a pedagógus fegyelmezővel (utasítással, csendre intéssel, szidással, stb.) válaszol, ami még inkább ráerősít autoriter pozíciójára. Szélsőséges esetben (gyenge tanári irányítás mellett vagy a tekintély hiányából fakadóan) akár fel is cserélődhetnek a szerepek – a diákok ellehetetleníthetik a pedagógus munkáját, és átvehetik az irányítást a tanóra felett, azaz ők is kerülhetnek hatalmi pozícióba. Az alá-fölérendelt viszony valójában folyamatos konfliktusforrást jelent: a hatalom általában a tanárok kezében összpontosul, amit a diákok (nem feltétlenül tudatosan, de) igyekeznek megbontani, így sokszor hatalmi játszmák alakulnak ki (Raufelder és mtsai.,

2013, 5–6. o.). A hatalmi különbségek a magasabb pozícióban lévő pedagógusnak lehetőséget teremtenek a hatalommal való visszaélésre, a tanulókat

pedig a hatalmat képviselő tanárokkal való szembeszegülésre ösztönzik, ami gyakran fegyelmetlenségben nyilvánul meg (Ciuladiene és Kairiene, 2017, 111–113. o.; Győrfiné Körtvélyesi, 2015; Özgan, 2016). Mindezen túl a konfliktuskezelést is befolyásolják, hiszen teret engednek a pedagógus (mint hatalmi személy) számára a tekintélyelvű konfliktusmegoldási technikák

nem csak akkor szólalnak meg, ha engedélyt kaptak rá

alkalmazásának, melyek őt hozzák ki „győztesen” a konfliktusból – azaz az ő akarata érvényesül. (Coleman, 2006, 136–137. o.; Sági és Szemerszki, 2012, 28. o.). *A fentiek alapján nem meglepő, hogy a hierarchia amellett, hogy formális keretek közé szorítja a tanár-diák viszonyt, növeli és meg is erősíti a pedagógus és tanuló közötti távolságtartást és „ridegget”, feszültté teheti a kapcsolatot.*

A pedagógus és a tanuló közötti hatalmas különbségek különösen kielezetté válhatnak általános iskola felső tagozatán, illetve középiskolai szinten, amikor a diákok serdülőkorba lépnek. A tanár-diák kapcsolat értelmezéséhez e fejlődési szakasz jellemzőit is fontos figyelembe vennünk.

A serdülőkor a felnőtté válás időszaka, amelynek során az egyén gyermek státuszából felnőtt státuszba kerül (Kapur, 2015; N. Kohlár, 2004). Biológiai értelemben a pubertástól (10–12 éves kor) a fizikai növekedés végéig (18 éves korig) tart, bár nem lehet fix életkori határokat lefektetni, ezek, ahogy a fejlődés folyamata is, társadalmi-kulturális körülményektől függően változnak (Kapur, 2015). Antropológiai megközelítésben ezt az életszakaszt a felnőtté válás mint beavatási rítus részének tekinthetjük, amely van Gennep (2007) felosztása szerint három szakaszból áll: az első szakasz, a szeparáció során az ember kilép a korábbi struktúrából (jelen esetben a gyermeki létből), a második szakaszban, a marginalizáció, azaz a kirekesztés időszaka alatt különböző próbatételeket kell kiállnia az új státusz elnyerése érdekében, majd végül következik a harmadik állomás, az inkorporáció, amikor kialakul az új (felnőtt) identitás. Victor Turner (1997) ezt a teljes átmeneti

állapotot liminális szakasznak nevezi, amelynek során felbomlik a korábbi struktúra (a gyermeki világvélemény), de még nem alakul ki az új (felnőtt) nézetrendszer, tehát az egyén (jelen esetben a fiatal) köztes állapotban van. Ebben a szakaszban a serdülő számára nincsenek permanens státuszok, örökérvényű normák és megkérdőjelezhetetlen viszonyulások.

A fejlődépszichológia szemüvegén át nézve a folyamatot láthatjuk, hogy számos biológiai, kognitív és szociális változás zajlik ebben az időszakban, amelyeket különböző fejlődésemelések már feltártak és részletesen ki is fejtettek –

szüleiktől függetlenül formálják saját nézeteiket

ld. Piaget kognitív, Freud pszichoszexuális, Erikson pszichoszociális vagy Kohlberg erkölcsi fejlődésemelétét (Kapur, 2015). Serdülőkorban a testi érés, növekedés felgyorsul, egyre jobban kifejlődnek az elsődleges és másodlagos nemi jegyek, megjelenik az absztrakt, logikai gondolkodás – formális műveletek szakasza (Piaget és Inhelder, 2004) –, valamint elindul a szülőkről való leválás is. Erikson (1997) modellje szerint az ember, fejlődése során, különböző fejlődési krízisekkel néz szembe, amelyek az adott életszakaszban megjelenő szükségletek és késztetések, valamint a társas interakciók nyomán alakulnak ki, s amelyek sikeres megoldása az éréő különböző aspektusainak a kialakulásához, megerősödéséhez vezet. Serdülőkorban a krízis a saját identitás kialakítása kapcsán jön létre. A serdülők egyre jobban felismerik képességeiket, jellemzőiket, egyre önállóbbak, a társaik felé fordulnak, szüleiktől függetlenül formálják saját nézeteiket és értékrendszerüket, és egyéni célokat tűznek ki. Az identitás kialakulásának következtében születik meg a

hűség mint pszichoszociális erő, ami képessé teszi a fiatalot arra, hogy önmagához (az általa választott csoporthoz, ideológiához) öszinte, azaz önazonos legyen (Erikson, 1997). A hűség viszont gyakran konfliktust eredményez a serdülők és az őket körülvevő felnőttek között; a serdülők identitásuk formálása közben eltávolodnak a szülők és pedagógusok által képviselt struktúrától, akár fel is lázadhatnak a nevelők irányítása ellen, így nem meglepő, hogy ebben a korosztályban nem mindig egyszerű a tanároknak és a diákoknak harmonikus viszonyt kialakítaniuk egymással.

Az eddig felvázolt serdülőkori folyamatok, bár egyetemesnek tűnnek, nem függetlenek az adott kor, társadalom, kultúra jellemzőitől. Nem ugyanolyan fiatalnak lenni most, mint 20 évvel ezelőtt, nem ugyanazok a hatások érik a tizenéveseket Magyarországon, mint Japánban, vagy akár az Egyesült Államokban. Ez azt is jelenti, hogy nem feltétlenül „működik”, nem lesz ugyanolyan hatékony és gördülékeny az a fajta tanár-diák viszony, ami pár évtizede még teljesen természetes és megkérdőjelezhetetlen volt. A továbbiakban, egy időre elrugaskodva a serdülőkori fiatalok és tanáraik kapcsolatától, a makroszint, vagyis a társadalmi-kulturális környezet felé irányítom a figyelmet, ami (ahogy látni fogjuk) új szempontokat emel majd be a témával kapcsolatos diskurzusba.

A POSZTMODERN ÉS INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM JELLEMZŐI

A jelenkori társadalmi rendszer legjobban a posztmodernitás és az információs társadalom fogalmai mentén írható le.

A 20. század második felében fokozatosan változtak a kulturális, társadalmi és gazdasági körülmények, ami egy új korszak, a posztmodern kor beköszöntét jelentette. A posztmodernitást Lyotard (1993) a modern korhoz kötődő „nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként” határozta meg (8. o.). A posztmodern korra jellemző a gyors technológiai fejlődés, a felgyorsult áru- és információcsere, illetve a posztindusztriális gazdaság, amelyben a tudás előállítás és áramlása játssza a központi szerepet (a tudás eladható áruvá válik). A tudás szoros kapcsolatban áll a hatalommal (az információkkal rendelkező szakértők lesznek a fő döntéshozók), valamint a teljesítménnyel,

hatékonysággal is; a tudástermelés legfontosabb célja a gazdasági növekedés. A gyorsan változó körülmények miatt nem lehet örökérvényű, mindenki által elfogadott elméletet, normarendszert lefektetni – a nagy elbeszélések helyett kis elbeszélések jellemzőek, a normativitás helyét átveszi a pluralitás, a haladás eszményét pedig a kiszámíthatatlanság (nemcsak a modern kori „hagyományos” értékrend, hanem a fejlődés és haladás eszménye is megkérdőjeleződik). Központi fogalom még a posztmodern korban a fogyasztás – a folyamatos gyűjtögetés, a tárgyak, szimbólumok, élmények felhalmozása a vágyott kielégülés elérése érdekében. A fogyasztói kultúrára épül a piac és a média, amelyek óriási hatást gyakorolnak az emberek életmódjára és gondolkodására (Mészáros, 2014, 65–67. o.).

A posztmodern korban meghatározó technológiai fejlődés és tudástermelés miatt a mai társadalmat (többek között Manuel Castells nyomán) *információs társadalomnak*

„nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság”

is nevezzük, hiszen „az információ és az azal kapcsolatos jelenségek (így a tudás, a kommunikáció, az adatok, az informálás, a gondolkodás és az adatfeldolgozás) a korábban fontosabb, központi szerepbe kerülnek” (Pintér, 2007, 21. o.). A hangsúly nem a technológiai fejlődésen van, hanem a technológia által biztosított információ-áramlásra. Az információhoz való hozzáférés és annak megosztása a társadalom minden szintjén (makro-, exo-, mezo-, mikroszint) és az élet minden területén (technológia, foglalkoztatás, gazdaság, kultúra, fizikai környezet) meghatározó folyamattá válik (ld. infokommunikációs technológiák elterjedése, médiakultúra, humán tőke, a lifelong learning szemlélete), azaz teljes mértékben áthatja az emberek mindennapjait, s így a társadalmi együttélés új módja alakul ki (Pintér, 2007; Z. Karvalics, 2007).

A fent kifejtett körülmények különösen nagy hatást gyakorolnak a mai tizenéves tanulóakra, hiszen ők már ebben a társadalmi rendszerben szocializálódtak, ráadásul gyermek- és ifjúkoruk időszakára esett a digitális kultúra robbanásszerű fejlődése is. Az őket érő hatások pedig közvetetten változást eredményeznek a tanár és a tanuló kapcsolatában. Annak érdekében, hogy azonosítani tudjuk a kapcsolatot érő 21. századi kihívásokat, érdemes áttekintnünk, hogyan befolyásolják a makroszintű tendenciák a serdülők életét.

FIATALOK A 21. SZÁZADBAN

A 21. századi posztindusztriális, tudásalapú gazdaság, valamint a fogyasztói kultúra

(kiváltképp a szórakoztatóipar és a média) meghatározó tényezőkké váltak a fiatalok életében. Ahogy fentebb *Lyotard* (1993) nyomán kifejtésre került, a posztmodern társadalomban főszerepet kap a tudás, ami a gazdasági fejlődés és hatékonyság motorja. A tudás gazdasági funkcióját felismerve egyre inkább felértékelődik az oktatás, az emberi erőforrások fejlesztése. Ennek nyomán alakul ki az Európai Unióban az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) koncepciója is mint új oktatáspolitikai paradigma (Halász, 2012, 204. o.), amely a folyamatos tanulás és fejlődés fontosságára hívja fel a figyelmet. A fejlődés irányát az Európai Unió Tanácsa nyolc kulcskompetencia megnevezésével adja meg, amelyeket egész életen át formális, nem formális és informális módon kell fejlesztenünk (European Commission, 2019). Az új körülményeknek megfelelően megváltoztak az életpálya szakaszainak időtartamai, a posztmodern kor életútja eltér a modern ipari társadalmak standard életútjától. A fiatalok tekintetében *ifjúsági korszakváltásnak* lehetünk

a hangsúly nem a technológiai fejlődésen van

tanúi: egyre több évet fordítanak tanulásra (diplomaszerzés céljából), így később válnak le a szüleikről, később helyezkednek el a munkaerőpiacon, és

később alapítanak családot is, miközben serdülőkorban már kialakulóban van bennük a felnőttkori nemi, intellektuális és pszichés érettség (Domokos, 2013, 28. o.). Ezt az eltolódást a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 eredményei is alátámasztják: a 15–29 éves magyar fiatalok több mint egyharmada tanul még, csupán 11%-uk házas és 13%-uknak van már gyermeke (Domokos, Kántor, Pillók és Székely, 2020). Elnyúlik tehát a serdülőkor, kialakul a *posztadoleszcencia* (az „új ifjúkor”), aminek legfőbb alapélménye a

bizonytalanság. Elhomályosodnak a felnőtt-ség határai, nincs előre tervezhető pályáiv (hiszen a lifelong learning szellemében folyamatosan fejlődni kell, és gyakoriak a pályamódosítások is), változnak a nemi szerepek, alternatív életstílusok és változatos párkapcsolati formák terjednek el (Somlai, 2007). A függő helyzet és az önállósodás közötti ellentmondás, valamint az állandó bizonytalanság, a gyakori változások feszültséget okoz(hat)nak a fiatalokban, s kihatnak mentális egészségükre, szociális kapcsolataikra, valamint a jövőképükre is (Furlong, 2017).

Preuss-Lausitz (1997) szerint a posztmodern társadalomban egyre nagyobb hangsúly kerül az egyénre – minden ember maga építi fel („barkácsolja”) az életét, meghatározza életcéljait, kialakítja a saját értékrendjét. Az *individualizáció* erősen érvényesül a fiatalok körében – a személyes érvényesülést a magyar fiatalok is kiemelten fontosnak tartják (Bíró-Nagy és Szabó, 2021, 49. o.). Ahogy láthatuk, az identitásépítés már tinédzserkorban elkezdődik – már ekkor megjelenik az önállóság, az autonómia és az érdekvérvényesítés igénye. Előtérbe kerülnek az egyéni különbségek (nézetek, értékek, sajátos identitáselemek), és fontossá válik ezek kifejezése is, aminek következtében sokszínűség uralkodik a fiatal generációban. A fiatalok különböző, a saját normáikat, szabályukat, értékvilágukat tükröző ifjúsági szubkultúrákat alakítanak ki.

Az információs társadalom, a digitális világ térhódítása talán a gyerekekre és a fiatalokra gyakorolta a legnagyobb, legmélyebb hatást. Magyarországon ma már a 15–29 éves korosztály 97%-a rendelkezik okostelefonnal, s napi szinten használják az internetet, szinte

folyamatosan online vannak (Domokos és mtsai., 2020, 47. o.). Ebből következően „a mai 15–29 évesek értelmezhetetlenek a digitális kultúra kontextusán kívül” (Uo., 45. o.). A fiatalok és a digitális világ szoros kapcsolatából indult ki több mint két évtizede Marc Prensky (2001) is, aki a számítógép és az internet világában való tájékozódás alapján a gyerekeket, fiatalokat digitális bennszülötteknek, a felnőtt és idősebb korosztályt pedig digitális bevándorlóknak nevezte. Elmélete szerint a *digitális bennszülöttek* ingerfalók, szimultán több tevékenységet is végeznek, kommunikációjukat új nyelvhasználat jellemzi, nehezen kontrollálják érzelmeiket, a

kapcsolattartásban, illetve az önálló információszerezésben pedig nagyban támaszkodnak a digitális eszközökre. Az online világ aktív szereplőiként alkotnak, előállítanak és vé-

a Prensky-féle korosztályok szerinti csoportosítás meghaladottnak tekinthető

leményt nyilvánítanak a virtuális térben (Bessenyei, 2010; Tóth-Mózer, 2013). Mára már számos kutatás bizonyította, hogy a Prensky-féle korosztályok szerinti csoportosítás meghaladottnak tekinthető (Ollé és mtsai., 2013), de azt nem lehet kétségbe vonni, hogy az online világ mély nyomot hagyott a fiatal generáció életében.

A 2005 és 2008 között lezajló „Digital Youth Project” egy etnográfiai kutatás keretében, maguknak a fiataloknak a véleményére építve vizsgálta a „new media” (összefoglaló elnevezés: az „új média” eszközei, pl. digitális eszközök, alkalmazások, programok) hatásait az amerikai tizenévesek életére nézve. A kutatási projekt eredményei alapján a digitális média és kommunikáció teljes mértékben áthatotta (és a mai napig áthatja) a fiatal generáció életét. Az online lét egyik legfontosabb alappillére a közösségi média, ami lehetőséget

nyújt a kapcsolatfenntartásra, közösségépítésre, tájékozódásra és szórakozásra is. A közösségi oldalak olyannyira meghatározóvá váltak a tizenévesek életében, hogy komoly hátrányt jelent, ha valaki hozzáférés hiányában, vagy tudatos távolságtartásból fakadóan nincs jelen ezeken a platformokon (egy 2021-es ifjúságkutatás szerint a magyar fiataloknak is csupán 2%-a nem használja a közösségi médiát [Bíró-Nagy és Szabó, 2021, 24. o.]). A fiatalok itt tartják a kapcsolatot egymással, csoportokhoz csatlakoznak, társadalmi életet élnek – többnyire a felnőttek felügyelete nélkül. A közösségi média mellett szintén fontos a tudásmegosztás és a tartalomgyártás is a tinédzserek körében,

ami szöveges, hang- vagy videóalapú formában is történhet, szinte bármilyen témakörben. A fiatalok gyakran egymástól tanulnak, alkotnak, megosztják egymással a munkáikat, és visszajeleznek egymásnak. Ennek alapján az online oldalak lehetőséget teremtenek az önszabályozó tanulás elsajátítására (Ito és mtsai., 2009).

A fenti megállapítások alátámasztása mellett Berta (2016) szerint az internet térhódításával együtt járó egyik legfontosabb változás az, hogy „a fiatalok sikeresnek érezhetik magukat valamiben, még azelőtt, hogy a felnőtt szerepekbe helyezkednének.” (404. o.). A digitális világ egy olyan folyamatosan változó, fejlődő terület, amiben gyakran a tizenévesek a járta-sabbak, és ez új élményt jelenthet számukra – és az idősebb generációk számára is –, hiszen mindannyiunknak az az általános tapasztalata, hogy a legtöbb életterületen a felnőttek a nagyobb tudással és tapasztalattal rendelkező, kompetens személyek. De nemcsak ez teszi vonzóvá az internetet a fiatal generáció

számára: az online platformokon kialakíthatják saját világukat, szabadon formálhatják a róluk kialakult képet, kifejthetik véleményüket (akár nevük vállalása nélkül is), saját tartalmakat állíthatnak elő, új tudást hozhatnak létre, azaz aktív szerepbe kerülhetnek, amit a fizikai valóságban csak korlátok közt tehetnek meg.

A fentiekkel ellentétben kevésbé pozitív képet tár elénk Schmeichel, Hughes és Kutner (2018) kvalitatív kutatásokra épülő irodalmi

egymástól tanulnak,
alkotnak, megosztják
egymással a munkáikat, és
visszajeleznek egymásnak

áttekintésük alapján. Ők a közösségi médiát a neoliberalizmus technológiájaként, profitorientált tevékenységként értelmezik, amit gazdasági, piaci szempontok irányítanak, s, ami a fiatalokból vállal-

kozi aktorokat csinál, akik életében így állandóan jelen van az összehasonlítás, az önmenedzselés, önmaguk eladhatóvá tétele. A szerzők szerint érdemes rendszerszintű megközelítéssel vizsgálni a közösségi oldalakat a mikroszintű tevékenységek, illetve az internet térhódításának tulajdonított problémák (pl. agresszió növekedése, alacsony önértékelés, függőség, cyberbullying, szorongás, depresszió, magány [Inchley és mtsai., 2020; Schmeichel, Hughes és Kutner, 2018; Twenge, 2018]) mögött álló folyamatok megértése érdekében.

A fent megnevezett változások hatására a gyermekkép is átalakul. Különböző elméletek vannak jelen a posztmodern gyermekkel kapcsolatban, de az egyik leggyakrabban hivatkozott megközelítés a „gyermekkor-nélküliség” narratívája, mely (ahogy a neve is hirdeti) a gyermekkor eltűnésére hívja fel a figyelmet. E szemlélet szerint a média által semmi sem marad rejtve a gyermekek előtt, a hagyományos értékek relativizálódnak, a felnőttek

nevelő hatása csökken, a felnőttek-gyerekek közötti különbségek pedig eltűnnek (Golnhofér és Szabolcs, 2005, 76–77. o.). Fontos megjegyezni, hogy itt *nem önmagában a gyermekkor, hanem a modern, normatív és felnőtt-központú gyermekfelfogás haláláról beszélhetünk, aminek helyét plurális gyermekszemlélet veszi át.* A gyermekkor nem (csak) úgy értelmezhető, mint a felnőtt életre való felkészítés időszaka, ami a gyermek biológiai fejlődésében és szocializációjában valósul meg (normatív szemlélet), hanem tekinthetünk úgy is a gyermekre, mint kompetens, döntés- és cselekvőképes egyénre, aki sajátos világnézettel, gondolkodásmóddal rendelkezik (új szociológiai megközelítés; Golnhofér és Szabolcs, 2005).

Tivenge (2018) vizsgálata új szempontokkal egészíti ki a fiatalokról szóló elméleteket. Ő a mai fiatalok nemzedékét (az 1995 után születetteket) *iGenerációnak* nevezi (az „i” betű az internetre és az individualizmusra is utal). Véleménye szerint a mai tizenévesek a korábbi generációktól eltérő gondolkodásmóddal rendelkeznek, aminek *meghatározó elemei az online lét, a bizonytalanság, a személytelenység, a határozatlanság, az elszigeteltség és a függetlenség.* Leszögezi, hogy nemcsak negatív, hanem pozitív változásokat is azonosíthatunk, illetve, hogy a változások nemcsak a fiatalokat érintik – valójában az egész kultúra megváltozott, és ez minden ember életére hatással van.

Kutatási eredményei alapján megállapítja, hogy a mai gyerekek, tizenévesek lassan nőnek fel. Ez a megállapítás egybeesik a fenti gondolatokkal (posztadoleszcencia, új ifjúság, ifjúsági korszakváltás), és megerősíti, hogy a gyerekek (serdülők) később érik el a felnőttkort a korábbi nemzedékekhez képest. Az

ifjúkor megélésével kapcsolatban azonban olyan eredményeket is felmutat, amelyek elmentmondanak a fent tárgyalt, erős fiatalkori autonómiáról beszámoló vizsgálatoknak. Egyes területeken (pl. internethasználat) valóban önállóak és függetlenek a fiatalok, de más, felnőtt léthez kapcsolódó területeken (ld. feljebb a munkaerőpiaci elhelyezkedést) viszont kifejezetten kevés tapasztalattal rendelkeznek; a magyar fiatalok például különösen passzívnak mutatkoznak politikai ügyekben [Bíró-Nagy és Szabó, 2021, 57. o.]. Mindezek alapján segíteni kellene a fiatalokat az önállóság elérésében, ehelyett azonban a nevelők (szülők, pedagógusok) inkább gátolják a függetlenséget a gyermek/fiatal biztonságára hivatkozva (ld. normatív gyermekfelfogás), a túlzásba vitt biztonságnak pedig felkészületlenség és önállótlanosság az ára (*Tivenge*, 2018). A mai gyerekek fizikailag nagyobb biztonságban vannak, mint valaha, mentálisan azonban, az internet és az okostelefonok hatására, új veszélyforrásoknak vannak kitéve. Veszélyt jelent a függőség kialakulása, a személyesség hiánya, az állandó

visszacsatolás élménye, a magány, a szorongás, a depresszió és a cyberbullying is (ezt a 2017–2018-as HBSC kutatás is alátámasztja (ld. *Inchley* és mtsai., 2020)). A szociális

különösen passzívnak
mutatkoznak
politikai ügyekben

kapcsolatok hiánya a magyar fiataloknál is komoly problémaként merül fel a „Magyar Ifjúság Kutatás 2020” szerint (*Domokos* és mtsai, 2020, 71. o.). A negatív következmények elkerülése érdekében *Tivenge* (2018) kiemelten fontosnak tartja a személyes interakciókat, a kortárs kapcsolatok ápolását, az online tevékenységekkel kapcsolatos határok felállítását, illetve a mentális segítségnyújtást.

Ezek a megállapítások kissé árnyalják a fentebb lefestett önálló, magabiztos fiatal képet. Kétségkívül sok információhoz és sokféle tartalomhoz férnek hozzá a fiatalok, az internet és a fogyasztói kultúra nyújtotta lehetőségek által pedig kompetensnek és függetlennek is érezhetik magukat, de eközben szembebesülniük kell a magánnyal és a folyamatos bizonytalansággal is. Továbbá arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a fent kifejtett tendenciák ellenére *vannak olyan társadalmi csoportok (mélyszegénységben élők, bevándorlók, különböző etnikai és vallási kisebbségek) is, amelyek fiatal tagjai a fentiek-től teljes mértékben eltérő tapasztalatokat szereznek (iskolából való kimaradás, alkalmi munkavállalás, korai családalapítás); az ő esetükben a bizonytalanság kirekesztettséggel is párosul (Somlai, 2010).*

Mindezek alapján látható, hogy több szempontból sem lehet egységes ifjúkorról, fiatalságról beszélni. Egymásnak ellentmondó tendenciákkal találkozhatunk, így nehéz lenne körvonalazni, hogy milyen is az „átlagos fiatal”. Lázadó vagy konformista? Független vagy a fogyasztói kultúra által irányított? Aktív vagy passzív szereplő? Elszigetelt, magányos vagy széleskörű kapcsolati hálójával rendelkező személy? „Korán érő” vagy „lassan felnövő”? Az ellentmondások háttérben lehetséges, hogy pont a „valódi” (fizikai) és az online (virtuális) világ kettős jelenléte áll – a fiatalok a szabadság és autonómia iránti igényüket, függetlenségüket, aktivitásukat a felnőttek által kevésbé kontrollált, (de számos veszélyforrást magában hordozó) online világban érvényesítik, míg a fizikai világban (nagyobb kontroll mellett, „függő” helyzetben) az önállóság és aktív cselekvés (illetve ennek igénye) kevésbé jelenik meg. Ez

magyarázatot adhat azokra a kutatási eredményekre is (pl. „Magyar Fiatalok 2021” kutatás [Bíró-Nagy és Szabó, 2021]), amelyek szerint a fiatalokra konformizmus jellemző, vagyis nem láznak, nem szállnak szembe a szüleikkel. A fentiek fényében lehet, hogy a serdülőkorra jellemző lázadást az internet kötelékein belül éljük ki, de az is lehetséges, hogy a bizonytalanságban éppen a szülők, a családi értékrend jelentik a biztos pontot számukra.

Ez az ellentmondásokkal, sokféleségekkel leírt kép jól illeszkedik a korábban már említett, Victor Turner (1997) nevéhez kötődő liminális szakaszhoz. Ahogy fentebb már kifejtésre került, a liminalitás a struktúra felbomlása után következik az átmeneti rítus során, amikor megszűnnek az addig fennálló szabályok, normák, szerepek és hierarchiák, és státusznelküliség, egyenlőség jellemző. A fiatalok tekintetében az online világ szinte teret ad ennek a liminalitásnak. Kilépvé a fizikai realitásból, a fiatalok számára megnyílik a virtuális világ, ahol különböző szerepeket vehetnek magukra, vagy anonim résztvevők maradhatnak, egyenlőnek érezhetik magukat egymással (akár felnőttekkel is), és nem kell megfelelniük a „kint” uralkodó törvényeknek, szabályoknak (egy játék során például autót vezethetnek, versenyezhetnek egymással, vagy fegyverekkel lőhetnek az ellenségre). Nem teljesen érvényesül a liminalitás, hiszen nem valósul meg a valódi egyenlőség, a végén nem történik strukturális változás, illetve a valóság is „be-bekúszik” az online világba (a „külső” rendszer szabályozó elemei megjelennek az interneten is), ezért inkább *liminoid* (a liminálishoz hasonló) közegről beszélhetünk, de úgy tűnik, a tizenévesek körében így is fontos szerephez jut az online tér az átmenetiség megélésében.

nem kell megfelelniük a „kint” uralkodó törvényeknek

KIHÍVÁSOK A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATBAN

A fenti leírás alapján látható, hogy a posztmodern és információs társadalmi jelenségek (a tudásgazdaság, a pluralizmus, az individualizmus, a fogyasztói kultúra, az internet központi szerepe) a fiatalok életének, gondolkodásának befolyásolása által megnehezítik a tanár-diák kapcsolatot. A következőkben elméleti úton, a fent kifejtett változásokból kiindulva fogalmazok meg következtetéseket a pedagógus és a tanuló kapcsolatára vonatkozóan, amelyek reményeim szerint új szempontokkal gazdagítják majd a kapcsolatról szóló tudományos gondolkodást.

A tizenéves korosztály sokszínű, tagjai sokféle különböző értékrendet képviselnek (amelyek aztán idővel módosulnak), s mivel átmeneti állapotban vannak, így különösen érzékenyek a környezetük változásaira és folyamatos bizonytalanság veszi körül őket. Mindeközben kettős (online és fizikai) életet élnek s e két világ között erős kontrasztot érzékelnek. A digitális élettér lehetőséget teremt számukra az önállóságra, aktivitásra, alkotásra, az átmeneti állapot megélésére, a szabadság és határtalanság megtapasztalására és egy sajátos - a felnőttek struktúrájától független - világ kialakítására. Ez egy fontos tér számukra, ahol nem fogadják szívesen a felnőtt kontrollt. Emellett azonban az online tér számos veszélyt is rejt magában (elszigeteltség, személyes kapcsolatok hiánya, függőség), ami jelzi, hogy nagyobb tudatosságra, (ön)kontrollra és határok kijelölésére lenne szükség róluk. Ebben sokat segíthet a pedagógus által, hogy jelen van (a diákok rendelkezésére áll),

teljes mértékben rájuk lehet bízni a választást

meghallgatja őket, megvitatja velük az általuk látottakat, tapasztaltakat, az őket érdeklő vagy érintő fontos kérdéseket, illetve, hogy tudatos online jelenlétre és tevékenységre ösztönzi őket. A tanárral és a kortársakkal folytatott beszélgetések ráadásul ellensúlyozni tudják a személyes kapcsolatok hiányát is.

Az online világgal ellentétben a fizikai környezetükben a tizenévesek többnyire a felnőttek által kontrollált életet élnek (különösen az iskolában), ami kevés teret hagy az önálló döntéseknek, egyéni véleménynyilvánításnak. Éppen ezért ezen a területen inkább a keretek lazítására és a fiatalok autonómiájának növelésére érdemes törekedni. A tanulókat be lehet vonni a döntéshozatali folyamatokba, a szabályok megalkotásába, sőt, bizonyos témakörökben teljes mértékben rájuk lehet bízni a választást, így amellelt,

hogy beleszólási lehetőséget kapnak az őket érintő kérdésekbe, megta-
pasztalhatják azt is, milyen felelősséget vállalni a döntéseikért. Sokat segíthet az is, ha a tanár teret enged a fiatalok egyéni megnyilvánulásainak, alkotó energiáinak és a sokféleség megmutatkozásának. Ezekhez még a pedagógiai eszköz- és módszertár is adott (*Falus és Szűcs, 2022*): a vita, a különböző kooperatív technikák, a projekt módszer, a szituációs- és szerepjátékok, a drámapedagógia, vagy akár a digitális módszerek (pl. digitális történetmesélés) mind olyan eszközök a pedagógus kezében, amelyek bevonják a tanulókat, építenek az érdeklődésükre, aktivitásukra, autonómiájukra, és eltérő módon és mértékben, de lehetőséget nyújtanak véleményük, nézeteik, értékviláguk kinyilvánítására.

Ezek a pedagógiai megoldások nem teljesen újkeletűek: már a 19–20. század fordulóján, a reformpedagógiai koncepcióknak

teljesen újkeletűek: már a 19–20. század fordulóján, a reformpedagógiai koncepcióknak

köszönhetően megjelentek olyan szemléletbeli és gyakorlati változások a nevelői gyakorlatban, melyek előtérbe helyezték a tanulói aktivitást és önrányítást, a tanárt pedig facilitátori, ösztönzői szerepkörbe helyezték (*Németh és Skiera, 2003*). Később, a demokratikus iskolákban még inkább csökkent a távolság a tanárok és diákok között – ezekben az intézményekben a pedagógus és a tanuló az iskola közösségének egyenrangú tagjaivá váltak, közösen alkották meg a szabályokat, és közösen hoztak döntéseket is (*Fóti, 2009*). A fentiekhez hasonlóan, a humanisztikus pszichológia (és pedagógia) fő képviselői, *Carl Rogers (2013)* és *Thomas Gordon (2010)* szintén a tanulói szabadságot és önállóságot, valamint a tanárok és diákok közötti kölcsönös tiszteletet, elfogadást és a nyílt, őszinte kommunikációt szorgalmazták. Ez a tanulóközpontú szemlélet és gyakorlat ma is érvényesül a reformpedagógiai és alternatív intézményekben, azonban nem tudott igazán gyökeret verni a központi irányítás alatt álló iskolarendszerben. Mindeközben a pszichológiának más ága is megerősítette a pedagógus és a tanuló kapcsolatának fontosságát – a kötődélmélet ráirányította a figyelmet arra, hogy a kötődés mint stabil, erős érzelmi kötelék és biztonságérzet a tanár-diák kapcsolatban is kialakulhat, amennyiben a pedagógus (ideiglenes kötődési személyként) biztos menedéket és megbízható támaszt nyújt a diákok számára (*Verschueren és Koomen, 2012*). A kötődés által pedig a pedagógus hatást tud gyakorolni a tanulók személyiségének fejlődésére és a tanuláshoz fűződő attitűdjére is (*Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 25–26. o.*).

megkérdőjelezi az *irányító pedagógus és engedelmes tanuló* szerepekre épülő tanár-diák viszonyt

E törekvések és kutatási eredmények ellenére azonban, a pedagógusok és a tanulók közötti kapcsolat továbbra is erősen formalizált, és meghatározóak maradtak a hatalmi különbségek is. Az iskolában a fiatalok többnyire passzív, befogadó tanulószerpben vannak jelen, ami nem támogatja az önállóságot, a felelősségvállalás kialakulását, miközben az online világ, a digitális eszközök – melyek pedig fontos szerepet játszanak a tizenévesek életében – vagy teljes mértékben kiszorulnak az iskolából (nem is vesznek tudomást róluk, rosszabb esetben kifejezetten ellenzik); vagy kénytelen-kelletlen megtűrik őket mint a fiatalok életének kikerülhetetlen elemeit; vagy esetleg tanulási eszközökként használják azokat. *A 21. században, a posztmodern és információs társadalomban felnövekvő fiatalok életvitel, jellemzői és gondolkodásmódja – a fent megnevezett, 20. századhoz köthető pedagógiai modellekhez képest – még inkább megkérdőjelezi az irányító pedagógus és engedelmes tanuló szerepekre épülő tanár-diák viszonyt.* A tizenévesek új körülményeihez igazodva egyre sürgetőbbé válik, hogy a tanár és a diák kimosduljon az irányító pedagógus, illetve a „befogadó” tanuló szerepéből, annak érdekében, hogy a diákok „hallatni tudják a hangjukat” (nemcsak az interneten, hanem az iskolában is), képesek legyenek megtapasztalni az önrányítást, önállóan és tudatosan tudjanak döntéseket hozni (és vállalni tudják az azokkal járó felelősséget is), illetve, hogy meg tudják erősíteni identitásukat, ki tudják alakítani saját értékrendjüket.

Vannak szerzők, akik, felismerve a tizenéves korosztály megváltozott szükségleteit, abban látják a megoldást, hogy új szerepeket

„osztanak” a pedagógusokra – a tanár a társadalom képviselője, bíró, forrás, játékezető, detektív, éntámogató, szülőhelyettes, tanácsadó, szorongáscsökkentő és az identitás tárgya (példakép) lesz egy személyben (*Hoffmann, 2002*). A posztmodern pluralitás tehát a tanári szerepben is megmutatkozik – a pedagógusoknak egyre többféle szerepkörben kell(ene) helytállniuk (*Zrinszky, 1994*) – bár, ha jobban megnézzük e címkeket, majdnem mindegyikben érvényesül a tradicionális pedagógusszerep irányító jellege. Más szerzők a partneri viszony kialakítását

szorgalmazzák a tanulói aktivitás és autonómia növelése érdekében. A tanár-diák partnerségnek nincs egységes definíciója – sokfé-

leképpen megmutatkozhat. *Michael Fullan* (2013) szerint például a digitális világ kihívásaira válaszoló új pedagógiában a tanárok és diákok tanulási partnerekként jelennek meg. Véleménye szerint már nem elég, ha a tanár jó előadó, sőt, már a facilitátorszerep is meghaladottnak tekinthető. A tanulónak nem élő tudásforrásra vagy kísérőre van szüksége, hanem egy aktív személyre, akivel együttműködhet a digitális eszközök segítségével (*Fullan, 2013*). *Picón-Jacome* (2012) partnerségértelmezésében a pedagógus tanulási stratégiákat tanít a diákoknak, és bevonja őket az értékelési folyamatba, vagyis támogatja a tanulói önrányítást és önértékelést, hogy a tanulási folyamatot ne a tanár, hanem maga a diák kontrollálja. *Jensen és Bennett* (2016) pedig már elszakadnak a konkrét tanítási-tanulási tevékenységtől, és tágabb értelemben használják a partnerség fogalmát. Támogatják a tanulók mint „konzulensek” bevonását a tanítási-tanulási tevékenység szervezésébe, irányításába, valamint párbeszéd kialakítását szorgalmazzák a pedagógusok és a tanulók csoportjai között.

Knausz Imre (2013) *Mi a nevelés?* című írásában a tanár-diák kapcsolat egy még mélyebb dimenziójára mutat rá; véleménye szerint a pedagógus- és tanulószerepeknél, illetve az azokhoz kapcsolódó tevékenységeknél fontosabbá válnak a szerepek mögött álló emberek és a közöttük létrejövő viszony, ami tulajdonképpen maga a nevelés: „Pedagógiai viszonyról – vagy filozofikusabban fogalmazva: pedagógiai tételezésről – akkor beszélhetünk, ha úgy tekintünk a másik emberre mint személyiségre,

azaz nem pusztán mint egy vagy több meghatározott szerep hordozójára, hanem mint egész és egyedi emberre.” Más szavakkal, de *Trencsényi*

már a facilitátorszerep is meghaladottnak tekinthető

László is hasonlóképpen fogalmaz, mikor kijelenti, hogy „Két szuverén univerzum találkozására a nevelési alapviszony is!” (2001, 139. o.). Ezek a gondolatok új perspektívába helyezik a tanár-diák kapcsolatot: nem(csak) két, egymást kiegészítő szerep működéséről van szó, és nem is egy szükségszerűen, a tanítási-tanulási folyamat közben kialakuló viszony(ulás)ról és együttműködésről, hanem magáról a nevelésről – kölcsönhatásokról, tudás- és értékközvetítésről/alkotásról, ami a pedagógus és a tanuló találkozásában, interakciójában valósul meg. Az ilyen találkozásban a tanár és a diák egyaránt nevelő és nevelt is egyben, így közösen hozzák létre a tudást és az értékeket. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a jelenben teljes mértékben megszűnnek vagy megszűnhetnének a modern korban gyökerező pedagógus- és tanulószerepek, vagy véglegesen el lehetne törölni a tanárok és diákok között fennálló egyenlőtlenséget – idealisztikus és irreális lenne ezt gondolni. Viszont konstruktívak lehetnek az olyan helyzetek, amelyekben előtérbe

kerülnek a szerepek (maszkok) mögött álló emberek, akik – mivel más generációhoz tartoznak, és esetlegesen más szociokulturális háttérből érkeznek –, eltérő, de mégis ugyanúgy értékes és érvényes gondolatokkal, világnézettel rendelkeznek, és ezért kölcsönös tisztelet és figyelem illeti meg mindkettőjüket. Látható, hogy ebben az elméleti megközelítésben már nemcsak a fiatalok autonómiájának és aktivitásának biztosításáról van szó – aminek előtérbe kerülésével párhuzamosan háttérbe szorul a tanári perspektíva –, hanem mindkét fél aktív közreműködése, interakciója kerül a középpontba, ami a gyors változások, a sokféle narratíva, az információdömping és a bizonytalan körülmények közepette kapcsolódási lehetőséget és közös gondolkodási (és viszonyítási) alapot jelenthet nemcsak a tanuló, hanem a pedagógus(!) számára is, és így az ő szakmai vagy akár személyes fejlődését is szolgálhatja. Másképp megfogalmazva, a „tanárközpontú”, illetve a „tanulóközpontú” helyett kapcsolatközpontú pedagógia érvényesülhet.

Az új viszony kialakításához a nyitottság, valamint a másik személy megismerésének, megértésének szándéka mellett elengedhetetlen a hatalmi különbségekre való reflektálás. A probléma fő gyökere ugyanis nem önmagában a hierarchikus viszonyban rejlik, hanem annak reflektálatlanságában; abban, hogy sok esetben sem a tanár, sem a diák nincsen tudatában annak, hogy egymás felé tanúsított attitűdjük, viselkedésük, kommunikációjuk a pedagógus és a tanuló szerepükből fakad, vagyis, hogy tulajdonképpen a hatalmi különbségek határozzák meg a kapcsolatukat (Síklaki, 1998). A gyakorlatban tehát akkor történhet változás a

tanár-diák kapcsolatban, ha az alárendelt és fölérendelt szerep tudatosítása megtörténik mindkét fél részéről. Elsősorban a tanárnak kell reflektálnia saját hatalmi pozíciójára, és az abból fakadó hozzáállására, pedagógiai tevékenységére, viselkedésére (felnötként neki van nagyobb felelőssége ebben), mert csak így lesz képes arra, hogy kontrollálja a szerepét, azaz tudatosan, rugalmasan módosítsa viselkedését (Zrinszky, 1994, 34. o.), és a diákokat is kiengedje a passzív, befogadó tanulószerepükből. Ha ez a tudatosítás megtörténik, akkor a tanár és a diák is képessé válnak arra, hogy kilépjenek formális szerepeikből, és olyan szituációkat teremtsenek, amikor előtérbe kerülhetnek az egyéni identitások, nézetek. Visszatérve a turneri liminalitás fogalmához (Turner, 1997) felfoghatóak ezek a helyzetek liminoid tapasztalásoknak is, amikor a pedagógus és a ta-

mindkét fél aktív
közreműködése kerül a
középpontba

nuló(k) kimozdulnak a megszokott struktúrából, és egy időre, megélve a communitas élményét, egyenrangú felekként oszthatják meg egymással gondolataikat. Aztán persze az iskolai gyakorlat „visszarántja” őket a hierarchikus struktúrába, de mégis megújulva, új élményekkel gazdagodva térnek vissza, melyek segítségével – az érvényben lévő szerepek és a hatalmi különbségek ellenére – már elkerülhetővé válhatnak az eltúlzott formalítások, a hatalmi játszmák, csökkenhet a távolságtartás, és megnyílhat az út a konstruktív viták, az együttműködés és az „emberi”, vagyis nem alá-főlérendelt szerepek által determinált személyközi viszonyok előtt.

A hatalmi szempontra irányuló tudatosítás és reflexió azonban nemcsak az emberi, egyének közötti kapcsolat építése

(„felszabadítása”) végett fontos, hanem annak védelme (kontroll alatt tartása) érdekében is. A szerepek alól felszabadult kapcsolat ugyanis könnyen átcsúszhat egy másfajta hatalmi viszonyba, ami szintén negatívan érinti a tanár és a diák kapcsolatát. Ha a pedagógus elkezd érdeklődni a tanulók gondolkodásmódja, nézetei, érdeklődési köre, hobbijai iránt, és maga is nyitottá válik a diákok felé, sokat beszélgetnek, elindul egy megismerési folyamat, a két fél meghallgatja egymást, képessé válnak az együttműködésre, fennáll annak a lehetősége, hogy akár kifejezetten személyes jellegű kapcsolat is kialakul közöttük, a tanuló pedig ragaszkodni kezd a tanárához, aki példakép, vonatkoztatási pont lesz a számára. Ez pozitívan hangzik, azonban komoly veszélyt is rejt magában, ha a pedagógus reflektálatlanul lép egy ilyen kapcsolatba. Habár látszólag csökkennek a hatalmi különbségek a tanár és a diák között, a „jófej, kedvenc tanár” szerep újfajta hatalmi forrással ruházza fel a pedagógust, amivel talán még a formális hatalmánál is erősebben tudja befolyásolni a tanulókat (Sárospataki, 2022, 203. o.). Ha nem tudatosítja magában ezt az új (rejtett) hatalmi pozíciót, akkor könnyen előfordulhat, hogy (akár tudattalanul), saját céljai, érdekei szerint kezdi irányítani a diákokat, ami nem feltétlenül a nevelési-oktatási célok elérését támogatja, ráadásul olyan zavart teremthet a kapcsolatban, ami aztán kontraproduktívan hat a tanulók tanulására, előmenetelére, vagy akár személyiségük fejlődésére is. Ugyanez fordított irányban is működhet: az is előfordulhat, hogy a megismerkedés folyamán a pedagógus kezd el túlzott

könnyen előfordulhat, hogy (akár tudattalanul), saját céljai, érdekei szerint kezdi irányítani a diákokat

mértékben szimpatizálni egy-egy tanulóval, majd a diák iránt érzett empátia és a segítő szándék annyira áthatja a tevékenységét, hogy tulajdonképpen átengedi a tanulónak a kapcsolatuk feletti irányítást, aki aztán tudatosan vagy tudattalanul, de saját igényei szerint kezdi alakítani ezt a kapcsolatot.

Amellett, hogy a túl erős szimpátia és együttérzés komoly tanári hibákhoz vezethet (pl. kivételezés), a diák pedagógusra gyakorolt erőteljes befolyása teljesen alááshatja a nevelési-oktatási folyamatot (Amin és Vithal, 2015).

A hatalom kérdése tehát nem kikerülhető egyének közötti kapcsolat esetében sem – nem ringathatjuk magunkat abban az illúzióban, hogy a kényszer, a direkt irányítás megszüntetésével kitörölhetjük a hatalmi tényezőt a kapcsolatból. Elkendőzés helyett inkább rá kell irányítani a figyelmet, hogy a nyílt vagy rejtett tanári (vagy tanuló!) hatalomgyakorlás helyébe a *tudatos tanári viselkedés, szerepválasztás és kapcsolatépítés* lépjen.

Jogosan merülhet fel az a felvetés, miszerint a modern korhoz kötődő pedagógus- és tanulószerepek kritikája és a tanár-diák kapcsolat megreformálásának szándéka nem újkeletű jelenség, hiszen (ahogy fentebb már kifejtésre került), a 19. század végén, 20. század elején kialakuló reformpedagógiai koncepciók (Montessori, Waldorf, Freinet, Dalton-terv, Jenaplan stb.) is megkérdőjelezték e szerepek érvényességét, ráadásul megoldási javaslatokkal is szolgáltak az iskolai gyakorlat megváltoztatására az ösztönző-facilitátor tanár és aktív, cselekvő tanuló szerepkörök kidolgozásával. Sőt, a 20. század folyamán több olyan pedagógiai modell is született, ami még inkább felhívta a

figyelmet a hierarchia lebontásának szükségességre (ld. a demokratikus iskola alapelveit, vagy Carl Rogers és Thomas Gordon humanisztikus megközelítésű pedagógiáját). Mégis úgy gondolom, hogy érdemes újra elővinnünk a tanár és a diák hierarchikus kapcsolatának problematikáját, több okból kifolyólag is. Egyrészt, változtak a társadalmi-kulturális körülmények – már nemcsak bizonyos nevelők, filozófusok vagy pszichológusok felől érkezik a kritika a modern korban gyökerező iskolai szerepek, kapcsolati felállás negatív hatásairól, hanem maga a társadalom működése idéz elő olyan változásokat a fiatalok életében, melyek következtében a tizenéves korosztály egyre nehezebben tud megfelelni a modern kori tanulószerepeknek. A gyors változások miatt ráadásul egyre nagyobb a szakadék a pedagógusok generációja és a fiatalok nemzedéke között – nem könnyű megérteniük egymást, hiszen teljesen más korban, más politikai, társadalmi, kulturális és gazdasági körülmények között nevelkedtek. Másrészt, a fent megnevezett modellek kevésbé foglalkoznak a változás előmozdításának kérdésével – a koncepciók körülírják az általuk ideálisnak tartott működés alapelveit, azonban kevés támpontot kapunk arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet elindulni a változás útján, hogyan lehet felülírni a természetesnek tartott, belénk íródott, automatikusan működésbe lépő szerepeket, viszonyulásokat. *Az alá-főlérendelt szerepek,*

már nemcsak bizonyos nevelők, filozófusok vagy pszichológusok felől érkezik a kritika

hatalmi különbségek tudatosítása éppen ezért válik olyan hangsúlyossá: ahhoz, hogy a pedagógus és a tanuló képesek legyenek máshogy gondolkodni saját szerepükről, egymásról és a kapcsolatukról, fontos, hogy felismerjék, hogy a mindennapi iskolai életben milyen elvárások szerint viszonyulnak egymáshoz. Végezetül, gondolatmenetem abban is új szemponttal szolgál, hogy ugyan a fiatalok megváltozott életkörülményeiből, szokásaiból indul ki, mégsem kizárólag a tanulók tanulásának, fejlődésének támogatása miatt tartja fontosnak a tanár–diák kapcsolat megújulását – a szerepekre irányuló reflexió, a tudatos jelenlét és tevékenység, az egymás felé tanúsított nyitottság, valamint *a közös gondolkodás és együttműködés mindkét fél (a tanár és a diák) egyéni fejlődését is szolgálhatja* (Knausz, 2013; Sárospataki, 2022; Trencsényi, 2001; Uitto, Lutovac, Jokikokko és Kaasila, 2018). Összességében tehát úgy gondolom, hogy sokat meríthetünk a fent említett, 20. századi elméletekből, melyek új alapokra helyezték a tanár–diák kapcsolatot, azonban ez nem elegendő; mindenképpen érdemes számba vennünk a 21. századi kontextus hatásait is, s ezeket figyelembe véve újragondolnunk nemcsak a pedagógus- és tanulószerepeket, hanem azokon túllépve a tanár–diák viszonyban rejlő értékeket, lehetőségeket is.

A tanulmányban említett, tanár–diák kapcsolatra vonatkozó elméleteket, kutatásokat az 1. táblázat foglalja össze.

1. TÁBLÁZAT

Elméletek a tanár-diák kapcsolatáról

„Hagyományos” (modern kori iskolarendszerhez kötődő) pedagógia	Tanárközpontú pedagógia	<ul style="list-style-type: none"> • irányító pedagógus, engedelmes tanuló • hierarchia, hatalmi egyenlőtlenség
Reformpedagógiák	Tanulóközpontú pedagógia	<ul style="list-style-type: none"> • aktív, cselekvő gyermek • facilitátor, ösztönző pedagógus
Demokratikus iskola		<ul style="list-style-type: none"> • tanulói szabadság és önállóság • egyenrangúság (közös szabályalkotás) hatalommegosztás
Humanisztikus pedagógia		<ul style="list-style-type: none"> • őszinteség, nyílt kommunikáció • elfogadás, empátia, kölcsönös tisztelet
Kötődésemélet		<ul style="list-style-type: none"> • pedagógus mint menedék és megbízható támasz • stabil, erős, érzelmi kötelék és biztonságérzet
Partnerség		<ul style="list-style-type: none"> • tanulási partnerek • tanuló bevonása a tanulási tevékenység megszervezésébe, kivitelezésébe
Kapcsolatközpontú pedagógia		<ul style="list-style-type: none"> • reflexió a pedagógus-/tanulószerere és a hatalmi különbségekre • személyek (és nem szerepek) közötti viszony • együttműködés, párbeszéd, nyílt kommunikáció • egymástól tanulás, közös gondolkodás és tudásalkotás (mindkét fél aktív) • közös döntéshozatal, szabályalkotás, keretek kijelölése • tudatos tanári viselkedés, szerepválasztás és kapcsolatépítés

FORRÁS: saját szerkesztés

ÖSSZEFOGLALÁS

Írásomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miként hatnak a makroszintű jelenségek a tanár-diák kapcsolat mikrorendszerére. Sokféle szempontból érvényesülhet ez a hatás; a befolyásoló körülmények

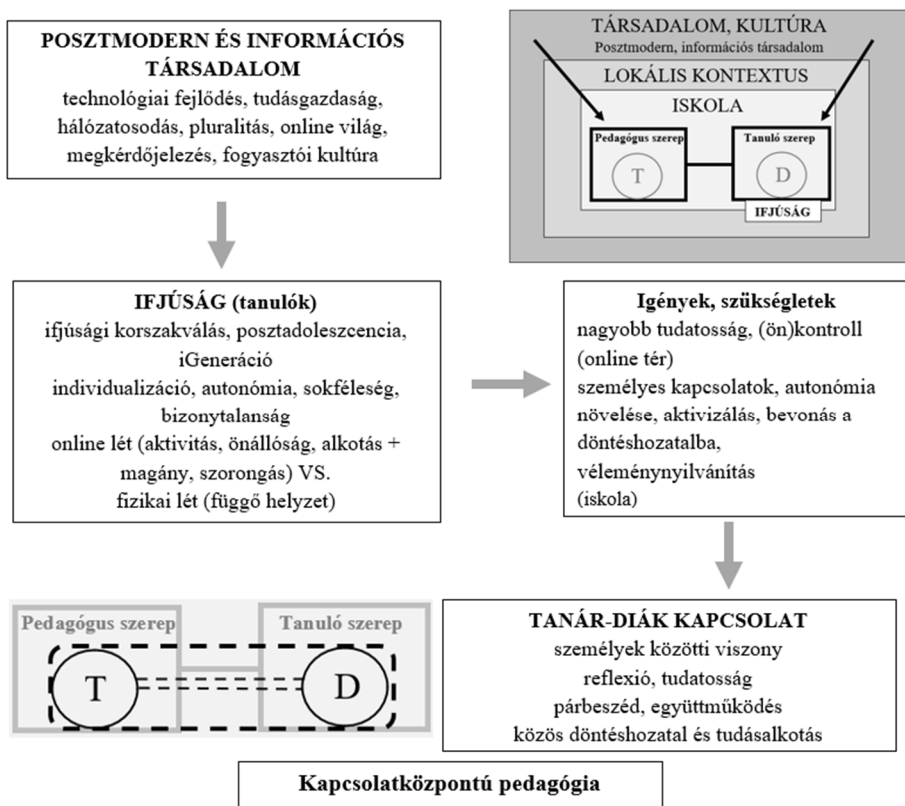
között fókuszálhatnánk oktatáspolitikai tényezőkre, a tanárképzés jellemzőire, vagy akár a pedagógus szakmával kapcsolatos elvárásokra is, ebben a tanulmányban azonban én kifejezetten a tizenéves tanulók gondolkodásmódjának, életvitelének közelmúltbeli változásait vizsgáltam, melyek megkérdőjelezik és kihívásokkal ruházzák

fel az alapvetően hierarchikus és formális, modern kori pedagógus és tanuló szerepekre épülő tanár–diák viszonyt. A társadalmi-kulturális kontextust a posztmodernitás és az információs társadalom fogalmak segítségével értelmeztem, s azt elemeztem, hogy az e fogalmakhoz társított folyamatok hogyan befolyásolták a fiatal korosztály gondolkodását és viselkedését. Ezeket a változásokat az iskola, s benne a pedagógusok sem hagyhatják figyelmen kívül. A fiatalok megváltozott körülményei, élethelyzete miatt

indokolt lenne egy másfajta, kevésbé formális és merev viszony kialakítása, ami elősegítené, hogy a tizenévesek tudatosabb, önállóbb, felelősségteljesebb és szabadabb egyénekké válhassanak. Ez azonban csak akkor érhető el, ha a tanár és a diák, reflektálva az iskolai szerepükből fakadó hatalmi különbségeikre, az ahhoz kapcsolódó attitűdjeikre és viselkedésformáikra, képesek ki lépni a modern kori pedagógus és tanuló szerepekből és nyitottá válnak egymás megismerésére (2. ábra).

2. ÁBRA

21. századi kihívások a tanár–diák kapcsolatban



Ahogy az ábra is mutatja, a tanár-diák kapcsolat egy nagyobb rendszer része – nem függetleníthető el az iskolai, valamint a szűkebb és tágabb szociokulturális környezet-től. Jelen tanulmányban a társadalmi szintre fókuszáltam; természetesen külön lehetne foglalkozni a lokális és iskolai szint hatásaival is, amelyek szintén befolyásolják a pedagógus és a tanuló kapcsolatának alakulását, de ez már túllépi e tanulmány kereteit. Mint fentebb részletesen kifejtésre került, a makroszintű jelenségek teljesen más környezetet és tapasztalási lehetőségeket nyújtanak a mai fiatalok számára, mint amivel a korábbi generációk (többek között a tanárok) találkoztak. A hierarchikus, formális, modern korból itt maradt pedagógus- és tanulószerepeken alapuló tanár-diák kapcsolatot (mikroszint) az ábra jobb felső sarkában jelenítettem meg – itt látható, hogy a viszony inkább a szerepek között áll fenn, kevésbé a szerepek mögött álló (és azok által elfedett) személyek (T = tanár, D = diák) között. Ez nem azt jelenti, hogy nem lehet kiegyensúlyozott viszony a felek között, inkább arról van szó, hogy *alapvetően a szerepekhez kapcsolódó elvárások határozzák meg a kapcsolatot*, ami mellett, hogy távolságtartó, formális és a hatalmi különbségekből fakadóan konfliktusokkal terhelt viszonyt eredményez(het), gyakran kevés teret hagy a tanulók aktivitásának, önállóságának, véleménynyilvánításának is. Az ábra alján szaggatott körvonalú téglalappal jelölt, személyközi kapcsolat pedig az, aminek kialakításával (igazodva a tizenévesek szokásaihoz, szükségleteihez) harmonikusabb és valójában *nemcsak a diák, hanem a pedagógus(!) szempontjából is konstruktívabb, gyümölcsözőbb lehet az együttműködés a*

az erősen centralizált magyar
oktatásirányítás eszközei

tanítási-tanulási folyamat során, valamint párbeszéd, közös gondolkodás és tudásalkotás valósulhat meg a tanár és a diák között, ami mindkét fél számára építő és előremutató lehet. Ebben az esetben is megmaradnak a pedagógus- és tanulószerepek, de azok rugalmasabbá válnak, egy-egy szituáció erejéig ki lehet lépni belőlük, vagyis nem determinálják a kapcsolatot. Ez a váltás természetesen nem ilyen egyszerű, nem csupán elhatározás kérdése. Már a rendszerelméleti megközelítés alapján is sejthető, hogy a modern kori szerepek mellett számos más tényező is nehezíti a kapcsolat átalakítását – többek között az iskolai kultúra további elemei (normák, rituálék, fegyelmző tér és idő), de az erősen centralizált magyar oktatásirányítás eszközei is, mint például az előíró jellegű Nemzeti alaptanterv (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet), valamint az érettségi vizsga követelményei. *Ezek a szabályozók a tanár-diák kapcsolat fókuszába a tananyag hatékony feldolgozását teszik, ami leginkább a termelésről szól: a tanár a (központilag előírt) tananyagot leadó termelővé, a tanuló pedig a tananyagot feldolgozó fogyasztóvá válik* (Raufelder és mtsai., 2013, 9–11. o.). E keretek között, hiába van rá pedagógiai szándék, kevesebb idő, energia és motiváció marad a nevelői viszony ápolására, egymás megismerésére vagy a közös gondolkodásra.

A tanulmányban megfogalmazott felismerések számos új kérdést vetnek fel, így kiindulópontként szolgálnak további kutatásoknak. Kérdésként merül fel, hogy az *emberi* kapcsolatnak (szándékosan kerülöm a *személyes* kifejezést) mik a határai (ezekre egy kevésbé formális viszony esetén is szükség van!), milyen további jellemzői vannak,

s egyáltalán hogyan valósítható meg az iskolai gyakorlatban, figyelembe véve a mezo- és exoszint további (fentebb már említett) elemeit (ld. pl.: oktatáspolitikai szempontok, pedagógusokkal kapcsolatos elvárások stb.), amelyek tovább árnyalják a pedagógus és a tanuló kapcsolatára vonatkozó megállapításokat. A tanulmányban kifejtett gondolatmenet alapján sikerült azonosítani, hogy a fiatalok körülményeikhez és szükségleteikhez igazodva mire érdemes figyelni, min érdemes változtatni a tanár–diák kapcsolatban, de azt, hogy ezek a változások hogyan, milyen feltételekkel érvényesíthetők a mindennapok során, már célszerű empirikusan is

megvizsgálni. E cél érdekében az elméleti kutatómunkát egy etnográfiai kutatással egészítem ki, aminek keretében a pedagógusok és a tanulók kapcsolatát vizsgálom két – eltérő profillal és szociokulturális háttérrel rendelkező – középiskolában. E kvalitatív, mélyfúrásjellegű kutatás lehetővé teszi, hogy megismerjem és megértsem a tanár–diák kapcsolat mindennapi működését, az azt befolyásoló egyéni és iskolaszintű tényezőket, valamint a két érintett csoport egymásról és a kapcsolatukról alkotott nézeteit, illetve, hogy az iskolai gyakorlat szintjén is megvizsgáljam az e tanulmányban kifejtett elméleti következtetéseket.

IRODALOM

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 75. 17. sz., 290–447. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2023. 11. 19.).
- Amin, N. és Vithal, R. (2015): Teacher knowing or not knowing about students. *South African Journal of Education*. 35. 3. sz., 1–9. DOI: 10.15700/saje.v35n3a1078
- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Bessenyei I. (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika*. 2. 1–2. sz., 24–31.
- Berta J. (2016): Az internet és a fiatalok. Gondolatok a jelenről és a lehetséges jövőről. *Vigilia*. 81. 6. sz., 402–409.
- Birta-Székel N. (2018): Az iskolai videotrénning alkalmazása a tanár–diák interakciók elemzésében. *Magiszter*. 16. 1. sz., 8–13.
- Bíró-Nagy A. és Szabó A. (2021): *Magyar fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Budapest.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., és Morris, P. A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: Lerner, R. M. és Damon, W. (szerk.): *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 793–828.
- Ciuladiene, G. és Kairiene, B. (2017): The Resolution of Conflict between Teacher and Student: Students' Narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 19. 2. sz., 107–120. DOI:10.1515/jtes-2017-0017
- Coleman, P. T. (2006): Power and conflict. In: Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco. 120–143.
- Danis I. és Kalmár M. (2011): A fejlődés természete és modelljei. In: Balázs I. (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés szinterei*, Biztos Kezdet Kötetek I. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 76–125.

- Domokos T. (2013): Magyar fiatalok és a demográfiai átmenet. In: Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest. 9–37. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/18600/18689/18689.pdf> (2023. 07. 08.).
- Domokos T., Kántor Z., Pillók P. és Székely L. (2020): *Magyar fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – fiatalokról, fiataloktól*. Erzsébet Ifjúsági Alap Nonprofit Kft., Budapest. Letöltés: https://tarsadalomkutato.hu/wp-content/uploads/2021/07/magyar_ifjusag_2020_web-vÜg.pdf (2023. 07. 08.).
- Erikson, E. H. (1997): Az emberi életciklus. In: Bernáth L. és Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia, Budapest. 27–42.
- European Commission (2019): *Key Competences for Lifelong Learning*. European Union, Luxembourg. Letöltés: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (2023. 11. 02.).
- Falus I. és Szűcs I. (2022, szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: <https://mersh.hu/falus-szucs-a-didaktika-kezikonyve/> (2023. 11. 05.).
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fóti P. (2009): Az iskolai demokrácia alternatívái: a magyar iskola és az ún. demokratikus iskolák tapasztalatainak összehasonlítása. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 6 sz., 22–28.
- Fullan, M. (2013): The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNING Landscapes*. 6. 2. sz., 23–29. Letöltés: <http://bit.ly/2j83sKy> (2023. 07. 08.).
- Furlong, A. (2017): The changing landscape of youth and young adulthood. In: Furlong, A. (szerk.): *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*, Routledge Taylor & Francis Group, New York. 3–11.
- Golnhofer E. és Szabolcs É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Gombocz J. és Trencsényi L. (2007): *Változatok a pedagógiára. A nevelés "műkedvelőinek" - művelőinek, kedvelőinek*. OKKER Zrt., Budapest.
- Gordon, T. (2010): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer*. Gordon Kiadó Magyarország Kft., Budapest.
- Györfiné Körtvélyesi F. (2015): A tanári tevékenység mint a tanár-diák konfliktusok forrása. *Educatio*. 24. 3. sz., 116–120. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01500/01551/00093/pdf/EPA01551_educatio_2015_3_116-120.pdf (2023. 07. 08.).
- Halász G. (2012): *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann R. (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. 7–8. sz., 18–27. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Hoffmann-Tanar.html> (2023. 07. 08.).
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jästad, A., Cosma, A., Kelly C. és Arnarsson, Á. M. (szerk., 2020): *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada, International report, Vol. 1. Key Findings*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. Letöltés: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf> (2023. 07. 08.).
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., Robinson, L., Baumer, S., Cody, R., Mahendran, D., Martínez, K., Perkel, D., Sims, C. és Tripp, L. (2008): *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The MIT Press, Cambridge.
- Jamieson, D. W. és Thomas K. W. (1974): Power and conflict in the student-teacher relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 10. 3. sz., 321–336. DOI: 10.1177/002188637401000304
- Jensen, K. és Bennett, L. (2016): Enhancing teaching and learning through dialogue: a student and staff partnership model. *International Journal for Academic Development*. 21. 1. sz., 41–53. Letöltés: DOI: 10.1080/1360144X.2015.1113537 (2023. 11. 08.).
- Kapur, S. (2015): Adolescence: The Stage of Transition. *Horizons of Holistic Education*. 2. sz., 233–250.
- Knausz I. (2013): Mi a nevelés? *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles (2023. 07. 08.).

- Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Habermas, J., Lyotard, J-F. és Rorty, R. (szerk.): *A posztmodern állapot*. Horror Metaphysicae sorozat. Századvég, Budapest. 7–145.
- Mészáros Gy. (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Iskolakultúra, Budapest.
- N. Kollár K. (2004): Az identitás alakulása: Mi dől el serdülőkorban? In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 119–127.
- Németh A. (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepció folyamatok tükrében. Összehasonlító intézménytörténeti elemzés. *Iskolakultúra*. 15. 9. sz., 50–70.
- Németh A. (2014): *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest.
- Németh A. és Skiera E. (2003): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ollé J., Lévai D., Domonkos K., Szabó O., Papp-Danka A. ... és Dobó I. (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Özgan, H. (2016): The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*. 11. 4. sz., 146–152. Letöltés: DOI: 10.5897/ERR2015.2542
- Piaget, J. és Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- Pianta, R. C., Hamre, B. és Stuhlman, M. (2003): Relationships between teachers and children. In: Reynolds, W. M. és Miller, G. E. (szerk.): *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 199–234.
- Picón-Jacome, E. (2012): Promoting Learner Autonomy Through Teacher-Student Partnership Assessment in an American High School: A Cycle of Action Research. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14. 2. sz., 145–162.
- Pintér R. (2007): Úton az információs társadalom megismerése felé. In: Uő. (szerk.): *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig*, Gondolat – Új Mandátum, Budapest. 11–28. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf> (2023. 07. 08.).
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9. 5. sz., 1–6. DOI:10.1108/10748120110424816
- Preuss-Lausitz, U. (1997): A fiatalok világa a posztmodern társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 7-8. sz., 192–197. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00007/1997-07-vt-Lausitz-Fiatalok.html> (2023. 07. 08.).
- Raufelder, D., Bukowski, W. M., és Mohr, S. (2013): Thick Description of the Teacher-Student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*. 1. 2. sz., 1–18. Letöltés: DOI: 10.11114/jets.v1i2.108
- Rogers, C. R. (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Sági M. és Szemerszki M. (2012): Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle*. 62. 7–8. sz., 22–41. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_022-041.pdf (2023. 07. 08.).
- Sárospataki B. (2022): “Ki vagyok én nektek?” Pedagógus identitás és szereplehetőségek, tanár-diák kapcsolat és személyesség egy pályakezdő tanár önrreflexiói alapján. *Pedagógiai autoetnográfia*. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest. Letöltés: https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/1094/Sarospataki_Barnabas_disszertacio_vegleges.pdf (2023. 07. 05.). DOI: 10.15476/ELTE.2022.163
- Schmeichel, M., Hughes, H. E. és Kutner, M. (2018): Qualitative Research on Youths' Social Media Use: A review of the literature. *Middle Grades Review*. 4. 2. sz, Article 4.
- Sidky, G. (2017): The Power Game: Power Dynamics between the Teacher and the Students in a Graduate Seminar. *English Language Teaching*. 10. 5. sz., 179–192. Letöltés: <http://doi.org/10.5539/elt.v10n5p179> (2023. 07. 08.).

- Síklaki I. (1998): A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra*, 8. 10. sz., 42–55.
- Somlai P. (2007): A posztadoleszcsek kora. Bevezetés. In: Somlai P. (szerk.): *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcsekről*, Napvilág, Budapest. 9–44.
- Somlai P. (2010): Változó ifjúság. *Educatio*, 19. 2. sz., 175–190. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00052/pdf/122.pdf> (2023. 07. 08.).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. és Thijs, J. T. (2011): Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23. sz., 457–477. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y> (2023. 09. 05.).
- Szabó L., Rausch A. és Zsolnai A. (2019): A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29. 2–3. sz., 22–38. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31949/31478> (2023. 07. 08.).
- Szító I. és Katona N. (2004): A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*, 1. 4. sz., 36–48. Letöltés: http://www.szitoimre.com/doc/22_szito_katona_tekintely.pdf (2023. 11. 19.).
- Trencsényi L. (2001): *Szemtől Szemben. Esetek és (bal)esetek a tanár-diák viszonyban*. PolgART, Budapest.
- Turner, V. (1997): Liminalitás és communitas. In: Zentai V. (szerk.): *Politikai antropológia*, Osiris, Budapest. 51–63.
- Twenge, J. M. (2018): *iGeneráció. Akik a közösségi médián és az okostelefonon nevelkedtek*. Édesvíz, Budapest.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. és Kaasila, R. (2018): Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87. 47–56. Letöltés: DOI: 10.1016/j.ijer.2017.11.004 (2023. 07. 08.).
- Van Gennep, A. (2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest.
- Vörös A. (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris, Budapest. 395–417.
- Vrschueren, K. és Koomen, H. M. Y. (2012): Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14. 3. sz., 205–211. DOI: 10.1080/14616734.2012.672260
- Z. Karvalics L. (2007): Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalmi környezete. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*, Gondolat – Új Mandátum, Budapest. 29–46. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf> (2023. 07. 08.).
- Zrinszky L. (1994): *Pedagógusszerepek és változásai*. ELTE BTK, Budapest.



„A gyerekeink jövőjének ne a saját múltunkat képzeljük el”



DABIS ATTILA

Etikai kihívások és fejlődési lehetőségek: Mesterségesintelligencia-eszközök a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói körében

MŰHELY

A tanulmány a mesterséges intelligenciát használó eszközök (MI-eszközök) és alkalmazások jelenléte által a felsőoktatásban keletkeztetett etikai dilemmákat és az ezekre adható potenciális válaszokat járja körbe. A tanulmány az MI etikai oldalát elemző szakirodalom megállapításainak tanulságait ötvözi a Corvinus Egyetem Könyvtára által e témában végzett online kérdőíves felmérés eredményeivel. E felmérés nívója, hogy a corvinusos hallgatók megkérdezésével a Könyvtár az elsők között gyűjtött empirikus információkat magyarországi felsőoktatásban tanuló diákok generatív MI-eszközökkel kapcsolatos ismereteiről és ezek alkalmazásáról. A tanulmány relevanciája mindenekelőtt abban rejlik, hogy pillanatképet ad arról, hogy a jövő hazai vállalati elitjének egy részét adó corvinusos diákok milyen ismeretekkel rendelkeznek az etikus MI-használatról. Az írás kitér a főbb etikai dilemmákra, így többek között az elszámoltathatóság, az emberi felelősség, a transzparencia, az adatvédelem vagy az inkluzivitás kérdéseire, és levonja a fő gyakorlati következtetést, miszerint a felelőségteljes MI-használat támogatásának legadekvátabb módja a megfelelő intézményi ösztönzők és transzparens korlátok felállítása, szemben az elzárkózással és a merev tiltással.

BEVEZETŐ

A nagy nyelvi modellen (Large Language Model - LLM) alapuló ChatGPT 2022. novemberi elindítása olyan intenzív piaci versenyt indukált a generatív MI-eszközök fejlesztésében, hogy 2023. március 22-én nyílt levél aláírását kezdeményezte több száz IT-szakember (pl. Yoshua Bengio), vállalati vezető (pl. Elon Musk) és akadémikus (pl. Yuval Noah Harari). A levélben aggodalmuknak hangot adva felszólítottak valamennyi MI-műhelyt, hogy azonnali hatállyal, legálább hat hónapra szüneteltesék a GPT-4-

nél intelligensebb MI-rendszerek képzését. Vagyis azokét, amelyek átmennek a Turing-teszten, és így képesek egy embert becsapni, hogy azt higgye, nem egy géppel, hanem egy embertársával beszélget. (E nyílt levelet a kézirat lezárásáig 33.708 személy írta alá (lásd: *Future of Life*, 2023).

A körvonalazódó aggodalmak ellenére az MI-verseny felgyorsulása nem veszít lendületéből, és arra kényszeríti társadalmi alrendszereket egész sorát, hogy stratégiákat találjanak az új normalitásokhoz való alkalmazkodásra. Az egyre sebesebb MI-verseny így napról-napra újabb és újabb réseket üt a társadalmi normarendszereken

alátámasztva e jelenség tudományos vizsgálatának időszerűségét és indokoltságát. Jelen tanulmány ezen rések hosszú sorából a felsőoktatás viszonylatában felmerülő etikai dilemmákra fókuszál. A tanulmány célja, hogy a Corvinus Egyetem hallgatói körében az Egyetemi Könyvtár által végzett online kérdőíves felmérés eredményeit és a vonatkozó szakirodalom tanulságait szintetizálva hozzájáruljon e rések nagyságának csökkentéséhez, és segítsen mind a felsőoktatási intézmények oktatóinak, mind a hallgatóknak jobban eligazodni e gyorsan változó terepen. Kérdésünk tehát egyfelől az, hogy melyek a főbb etikai kihívások az MI-eszközök felsőoktatásban való alkalmazása viszonylatában, másfelől az, hogy melyek a lehetséges válaszok ezekre – s hogy mindezekkel a corvinusos hallgatók mennyire vannak tisztában?

A téma újszerűsége mellett a fent nevezett kérdőíves felmérés nívója, hogy a corvinusos hallgatók megkérdezésével az Egyetemi Könyvtár az elsők között gyűjtött empirikus információkat magyarországi felsőoktatásban tanuló diákok generatív MI-eszközökkel kapcsolatos ismereteiről és ezek alkalmazásáról. A kapott válaszok relevanciáját tükrözi, hogy a felmérés tanulságait beépítették a Corvinus Egyetem Mesterséges Intelligencia Bizottságának 2023. június 12-én véglegesített javaslatcsomagjába, mely az oktatók és a hallgatók számára ad iránymutatást arról, hogy az MI-eszközöket mennyiben és hogyan lehet – ha egyáltalán – alkalmazni az egyetemi életben. Ezt kiegészítendő a szakirodalomban található megállapítások összefoglalásán keresztül e tanulmány az etika és a mesterséges intelligencia kapcsolatáról folytatott vita szempontjából hasznos támpontokat

igyekszik felmutatni a konszenzusos és vitatott álláspontok ismertetésével.

A szakirodalmi háttér felvázolását követően az elemzés a módszertani részben részletesen kitér e kérdőíves felmérés ismertetésére, majd a kapott eredmények elemzésére, hogy aztán a záró fejezetben összegezze a levonható következtetéseket.

A szélesebb hazai közönség számára e tanulmány relevanciája elsősorban abban rejlik, hogy jelentős mértékben a corvinusos hallgatók közül kerülnek majd ki a hazai vállalati szféra vezetőrétegének későbbi szereplői,

akiknek akkor már döntéshozóként kell majd az e tanulmányban felvetett és később felmerülő etikai kihívásokra gyakorlati megoldásokkal felelniük. Érdemes ezért a felmérés

által mutatott pillanatképre tekinteni, hogy rálássunk: e hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek jelenleg a témát illetően.

döntéshozóként kell majd az etikai kihívásokra gyakorlati megoldásokkal felelniük

SZAKIRODALMI HÁTTÉR

A ChatGPT megjelenése óta nagymértékben fellendült a generatív MI-vel kapcsolatos kutatások száma, melyek azonban sokszor „csak” e rendszerek gyors, empirikus tesztelésére fókuszálnak, hogy kiderüljön például, mennyire megbízhatóak logikus érvelésben (*Bang és mtsai., 2023*), empátiás válaszadásban (*Ayers és mtsai., 2023*), vagy épp mennyire hajlamosak politikai előítélésre (*Motoki és mtsai., 2023*). Ehhez képest az MI-rendszerek etikai, erkölcsi, morális dilemmáiról szóló szakirodalom átfogóbb igényű, mélyrehatóbb elemzéseket hívott életre, mutatva, hogy az MI-rendszerekkel szembeni emberi szorongás ezen

technikákkal egyidős. Jacques Ellul például már 1964-ben abbéli aggodalmának adott hangot, hogy „a technológia soha nem tesz különbséget erkölcsös és erkölcstelen használat között” (Ellul, 1964, 97. o.). Újonnan felmerülő társadalmi-gazdasági problémákra reagáló mozgalmak megjelenése is friss impulzusokat ad a szakirodalom bővülésének (lásd pl.: Haroway, 1991), nem kivétel ez alól a generatív MI kérdése sem, ami az MI-fejlődésnek immár a negyedik hullámát képviseli.

Míg az első két hullám az ötvenes-hatvanas évektől a kilencvenes évekig bezárólag olyan eszközök előállítására fókuszált, melyek képesek az emberi problémamegoldókészséget körülhatárolható módon utánozni (lásd pl. az ELIZA nevű első chatbotot, vagy a Stanford Egyetemen kifejlesztett MYCIN-t, amely bakteriális fertőzések diagnosztizálására és kezelési javaslatok kidolgozására készült), addig a kétezres évektől kezdődő harmadik hullám már a gépi tanulás (machine learning), illetve a mély gépi tanulás (deep learning) körül forgott, vagyis a biológiai idegrendszert utánzó mesterséges neurális hálózatokkal előállított gépi tanulás és döntéshozás körül. Az ebben a hullámban felmerült dilemmák már nagyon hasonlítanak a jelen helyzetben felmerültekhez. Ilyen például annak a kérdése, hogy hogyan lehet a gépi tanulás révén megbízható, átlátható, mindenkor az emberi felhasználó által irányított és előítéletmentes automatizált rendszereket létrehozni (Agrawal, 2016, Pflanzler és mtsai., 2023), vagy hogy hogyan lehet e rendszereket felhasználni olyan világméretű problémák hatásainak enyhítésére, mint a szegénység, az

esélyegyenlőtlenség vagy a klímaváltozás (O'Neil, 2016, Tegmark, 2017).

A harmadik hullámmal szorosan összefonódva a negyedik hullámban már a generatív eszközök állnak a középpontban, vagyis olyan MI-rendszerek, melyek nagy adathalmazok segítségével tudnak tartalmakat előállítani (írásos, képi és audio-outputokat, matematikai képleteket vagy számítógépes kódokat). Ez a hullám új etikai dilemmákat és megválaszolást igénylő kérdéseket is magával hozott az élet számtalan területén.

A negyedik hullám fő etikai dilemmája az emberi és gépi teljesítmény megkülön-

böztetésére, kölcsönös helyettesíthetőségére és utóbbinak az előbbire gyakorolt hatásaira vonatkozik, beleértve annak katonai, médiafogyasz-

irányított és előítéletmentes automatizált rendszerek

tási, szórakoztatóipari, biztonságpolitikai vagy épp munkaerőpiaci hatásait (e dilemmákról egy hasznos, átfogó összefoglalóért lásd: Véliz, 2021). Ide tartoznak az olyan kérdések például, hogy egy MI-rendszert, amelytől a generatív, „önállóan” elvégzett döntéshozatal és outputteremtés az elvárt funkció, mennyiben illeti a szó emberi-jogi értelmében felelősség, illetve mennyiben felelősek az emberi feltalálók és felhasználók az MI-rendszerek használatából eredő társadalmi-gazdasági következményekért. Ahogy Liao fogalmaz: „az emberi lények jogtulajdonosként való létezésének elégséges feltétele, hogy rendelkezzenek az erkölcsi cselekvés fizikai alapjával” (2020, 496–497. o.). Így a mesterséges intelligenciák fejlettségük jelenlegi állapotában aligha lehetnek jogtulajdonosok olyan jogrendszerekben, amelyeket alapvetően az emberekre terveztek. Még nyersebben megközelítve a kérdést Wagner

azt állítja, hogy a robotok jogalanyi státuszának egyik esszenciája emberi szempontból éppen az, hogy e rendszerek segítenek „megóvni más feleket a felelősségtől, nevezetesen a gyártókat és a felhasználókat” (2019, 22. o.). Ez viszont a kockázat externalizálását eredményezné, ami arra szolgál, hogy minimalizálja vagy relativizálja az ember erkölcsi felelősségét és a helytelen vagy etikátlan cselekedetekkel kapcsolatos jogi felelősségét.

A Corvinus Egyetem profilja szempontjából különösen releváns közgazdasági és menedzsment-szakirodalom MI-vel foglalkozó szegmense is ennek az externalizációnak a hatásai körül forog.

A tipikus kérdés itt a rendszerszintű változásokra fókuszál, így például arra, hogy az MI hogyan generál új társadalmi különbségeket, vagy hogy az MI elveszi-e az emberektől a munkát vagy sem? Egyes szerzők szerint az MI-technológiák alapvetően megváltoztatják a cégek munkaerő-összetételét azáltal, hogy csökkentik a kevésbé képzett munkaerő foglalkoztatásának mértékét, míg a másik oldalon ugyanakkor növelik a szakképzett munkaerő iránti keresletet (Felten, 2019, Bughin, 2020, Yang, 2022). E kijelentéseknek a funkcionális párját képezik azok a tanulmányok, melyek igyekeznek lehetőséget látni abban, hogy az MI-rendszerek, illetve a robotizáció elterjedése megfelelően alkalmazva a jelentőségteljes munkaszerepek fontosságának növekedéséhez vezethet (Bankins, 2023), vagy éppen e modernizációs folyamat átmeneti jellegére hívják fel a figyelmet, értve ezen azt, hogy esetleges váltások kevésbé ugrásszerűen, mint inkább fokozatosan bontakoznak ki, időt hagyva ezzel az emberi alkalmazkodásra

a jelentőségteljes munkaszerepek fontosságának növekedéséhez vezethet

(Sorell, 2022). Mások óvatosabban prognosztizálnak az MI-technológiák okozta hatásokkal, és előreláthatatlan szürke zónáról írnak, amelyben az olyan hagyományos mérőszámoknak, mint pl. a GDP-nek az emberi komponensre visszavezethető mértéke is egyre nehezebben lesz kiszámítható a jövőben (Brynjolfsson, 2019, 51. o.). A legpeszsimistább tónust a kritikai elméletek képviselőitől olvasni. Munn (2023) egyenesen odáig megy, hogy önmagában a kapitalizmus és a számítástechnika eddigi története az egyenlőtlenségek és leszakadó csoportok folyamatos újratermelését hozta magával.

Ennek fényében amellet érvel, hogy az etikai elvekre támaszkodó jelenlegi gondolati trend teljességgel haszontalan a MI-technológiák negatív hatásainak mérséklésében, mivel egy paradoxont tart fenn. Egyfelől a

MI-t forradalmi és transzformatív tényezőként tünteti fel, másfelől azonban az e technológiákat fejlesztő termelési környezetek felől jelentős ellenállás tapasztalható a jogszabályok és a szabályozás aktualizálásával szemben, amivel kezelni lehetne ezt a változást, tekintve, hogy e környezeteket nem etikai kódexek, hanem profitmaximalizáló szempontok szabályozzák. Ezzel némiképp analóg módon mások is az elitek oldaláról közelítették meg a kérdést. Vannak olyan szerzők, akik a mesterséges intelligencia életciklusának korai szakaszára irányítják a figyelmet, és kiemelik a finanszírozó szervek felelősségét annak biztosításában, hogy a befektetéseik megbízható és biztonságos MI-rendszerekbe irányuljanak, ezzel eleve megelőzve, illetve kiszűrve a nemkívánatos társadalmi-gazdasági hatásokat (Gardner és mtsai., 2022).

E példák illusztrálják, hogy a generatív MI által felvetett erkölcsi dilemmák a legkülönbözőbb társadalmi alrendszerre vannak hatással. Ez alól az oktatás sem kivétel. Nem meglepő módon a felsőoktatás és az MI kapcsolatát boncoló szakirodalom első sorban arra fókuszál, hogy az egyetemek, mint tudásinkubátorok a saját szabályozó és ösztönző követelményrendszerükkel hogyan tudják szocializálni hallgatóikat a felelősségteljes MI-használatra, melynek legfőbb felsőoktatási kihívásai:

- a. az elszámoltathatóság és az emberi felelősség kérdése,
- b. az átláthatóság és megmagyarázhatóság kritériumai,
- c. a személyes adatok és a privát szféra védelme,
- d. valamint az inkluzivitás és megkülönböztetésmentesség biztosítása.

A szakirodalom abból az előfeltevésekből indul ki, hogy ha e területeken a hallgatók érdemi inputot kapnak, akkor az egyetemről kikerülve az MI-ről felelősen gondolkodó munkáltatók és munkavállalók is lesznek egyben. *De Cremer és Narayanan* (2023) kritikai meglátása szerint a közgazdaságtani/üzleti felsőoktatási intézmények sok éves hibás hozzáállása a technológiai vívmányokhoz azt a kontraszelektív hatást eredményezte, hogy „bűnrészesekké” váltak a felelőtlen és ártalmas MI-használatban. Példaként említik a nagy adathalmazokhoz (big data) való viszonyulást, melynek következtében a menedzserképzések hallgatói – a szerzők meglátása szerint – kevésbé gondolják úgy, hogy a szervezetek emberi

kapcsolatokból, semmint inkább adatokból állnak. E szemléletmód következménye, hogy az emberi alkalmazottakat is rutinszerűen számszerűsítik, kategorizálják és „optimalizálják”, mint pusztán adatpontokat. Ezzel egyetértve, általánosabb jelleggel, több szakmára és tudományterületre vonatkozóan, de ugyanazon okokból fogalmazza meg az etikai tantárgyaknak az oktatásba való beépítésének fontosságát *Borenstein és Howard* (2021), külön kiemelve az MI-algoritmusok fejlesztéséért felelős számítástechnikai szakemberek megfelelő etikai képzésének fontosságát.

Az említett fő etikai dilemmákkal kapcsolatban a szakirodalom nemcsak a probléma azonosításáig jut, hanem megoldási javaslatok kidolgozását is igyekszik megcélozni, noha ezek leggyakrabban inkább csak általános kritériumok lefektetéseig jutnak. Ahogy *Neil Selwyn*, a Monash Egyetem professzora megjegyezte, ezen szakirodalmi próbálkozások bár jó szándékúak, egyikük sem tesz sokat a politikai hatalom, az intézményesített igazságtalanság vagy a társadalmi károk alapvető kérdéseinek rendezése érdekében, melyek ugyanakkor a mesterséges intelligenciával szemben jelenleg tapasztalható ellenérzések középpontjában állnak (*Selwyn*, 2023). E megoldási javaslatok épp általánosságukból eredően meglepő egyhangúságot mutatnak nemcsak a szakirodalomban (lásd többek között: *Green*, 2018; *Fox*, 2022; *Holmes és mtsai.*, 2022; 2023; *Memarian és mtsai.*, 2023; *Nguyen és mtsai.*, 2023), hanem azokban a nemzetközi soft law dokumentumokban is,¹ melyek az MI témájával, illetve azon belül annak oktatási, illetve etikai

¹ A soft law dokumentumok olyan nem kötelező erejű és önkéntes alapú megállapodások, elvek vagy nyilatkozatok gyűjtőneve, melyek célja, hogy iránymutatást nyújtsanak vagy befolyásolják az államok, nemzetközi szervezetek vagy egyének magatartását. Az államok rendszerint azért fogadnak el nem kötelező erejű jogi eszközöket, hogy olyan

vetületeivel is igyekeznek foglalkozni (lásd főleg: *OECD*, 2019; *MIFSzCs*, 2019; *Európai Bizottság*, 2021; *Európai Parlament*, 2021; *UNESCO*, 2022). Ezek az alábbiakban foglalhatóak össze:

1. A hátrányos megkülönböztetés, a rendszerszintű előítéletek, a marginalizált diákcsoportok egyenlőtlenségének és az idegengyűlöletnek a megelőzése, valamint az alapvető emberi jogok és polgári szabadságjogok biztosítása, kiemelt tekintettel a magánélet és a személyes adatok védelmére. Ezzel összhangban a MI-t alkalmazó oktatási rendszerekben az elfogultság és előítéletesség felismerésére és mérséklésére szolgáló mechanizmusok kiépítésére van szükség, valamint annak biztosítására, hogy ezeket a mechanizmusokat rendszeresen ellenőrizzék és frissítsék.
2. A felsőoktatási intézményeknek az MI-technológiák előnyeire való hozzáférés terén azonos lehetőségeket kell biztosítaniuk minden hallgató számára, függetlenül ezek társadalmi-kulturális háttérétől, egyben figyelembe kell vennie a különböző korú és nemű személyek, különböző nyelvi-vallási-kulturális háttérű csoportok, fogyatékkal élők, valamint a hátrányos helyzetű, marginalizált és sérülékeny csoportokhoz tartozó személyek sajátos igényeit is.
3. A MI-eszközök oktatásban való etikus felhasználására vonatkozóan egyértelmű iránymutatások és normák kidolgozása szükséges, és annak biztosítása, hogy ezekről minden érdekelt fél tudomást szerezzen. Továbbá ezt kiegészítendő az oktatói autonómia tiszteletben tartása

mellett a beavatkozás lehetőségének biztosítása is szükséges a tanerő számára a saját kurzusaikon való MI-használat tekintetében.

4. Fontos továbbá az MI-rendszerek hatékony és felelősségteljes használatához szükséges készségek és ismeretek elsajátításának biztosítása, hogy az oktatók és a tanulók is átlássák és megértsék, hogyan születnek a generatív MI-outputok, milyen adatokat gyűjtenek, és hogyan használják fel ezeket az adatokat a rendszerekben belül. Ezzel szoros összefüggésben továbbá indokolt az egyes egyetemek sajátos igényeihez és kontextusaihoz igazított MI-rendszerek fejlesztése, illetve az ezzel kapcsolatos kutatások ösztönzése.
5. Végezetül indokolt olyan interdiszciplináris csoportok létrejöttének elősegítése, amelyekben etikai, jogi és társadalomtudományi szakértők, informatikusok, valamint mesterségesintelligencia-fejlesztők és -oktatók is részt vesznek az MI-eszközök közös fejlesztése és használati gyakorlatának finomhangolása érdekében. Mindezt preferáltan olyan közös térben, ahol a fejlesztők és a végfelhasználók (pl. kutatók) együtt dolgozhatnak a – jelenlegi MI-fejlesztési folyamatból még nagy mértékben hiányzó – nagyobb átláthatóság és inkluzivitás érdekében.

E megállapítások kiegészítésére szolgálnak a behaviorista elméletek, melyek a tárgyunk szempontjából elsősorban azért érdekesek, mert arra keresik a választ, hogy ha már megvannak az azonosított etikai kihívások és az arra vonatkozóan kidolgozott

válaszok, akkor az alanyokat – ez esetben az egyetemi polgárokat – hogyan lehet e magatartásminták követésére ösztönözni. Megközelítésük szerint az egyes technológiai vívmányok – köztük az MI-rendszerek – tekintetében elvárt etikai/erkölcsi csoportnormák követését – benne a felsőoktatási intézmények által lefektetett normákkal – a felhasználó viselkedési szándéka határozza meg (*Marikyan*, 2023). Ez azonban egy olyan tényező, melyet intézményi ösztönzőkkel és megfelelő szabályozással a kívánt keretek közé lehet terelni, amennyiben a felhasználók hajlamosak saját viselkedésük lehetséges kimenetelét aszerint értékelni, hogy e viselkedés milyen mértékben növeli az egyénileg realizálható instrumentális jutalmakat (*Bandura és mtsai.*, 2001). Annak valószínűségét, hogy egy új technológia szabályozott alkalmazását a felhasználók milyen valószínűséggel fogják elfogadni, ezen elméletek alapján négy kulcskonstrukció közvetlen hatása befolyásolja. Ezek a teljesítményelvárás, az erőfeszítéselvárás, a társadalmi befolyás és a könnyítő körülmények (*Chatterjee*, 2020). Az e tényezők közti kölcsönhatást és a tényezők egymáshoz viszonyított súlyát ugyanakkor az életkor, a nem, a tapasztalat és a használat önkéntessége befolyásolja (*Venkatesh és mtsai.*, 2003). Az ezen elméletek által feltárt implikációk egyben az MI-rendszerek egyetemi használatának jogyakorlatairól értekező pedagógiai iránymutatások elméleti alátámasztását segíthetik – melyhez hasonló dokumentumokat egyre több felsőoktatási intézmény dolgoz ki (lásd még ehhez: *Swedberg*, 2023).

MI-eszközök használatának elterjedtsége és kiterjedtsége

MÓDSZERTAN

Elemzésünkben az előző fejezetben bemutatott releváns szakirodalmi hivatkozások megállapításait ötvözzük egy kérdőíves felmérés tanulságaival.² Az Egyetemi Könyvtár 2023. március 16. és április 21. között kényelmi mintavételen alapuló online kérdőíves felmérést végzett az alapképzéses, mesterszakos és doktoranduszhallgatók körében azzal a céllal, hogy a Corvinus Egyetem polgárai, illetve a szélesebb közvélemény pillanatképet kapjon arról, hogy a generatív MI-eszközök látványos elterjedése hogyan és milyen mértékben érintette az egyetemi hallgatókat.

Mennyiben és milyen funkciókat, alkalmazásokat használnak? Mely egyetemi munkafolyamat gyorsabb, hatékonyabb teljesítéséhez hívják segítségül ezeket az eszközöket, és főként, hogy mennyiben vannak tisztában az ezen eszközök használatából adódó etikai kihívásokkal? A kérdőívet, mely az Egyetem hivatalos honlapján keresztül volt elérhető valamennyi hallgató számára, összesen 318-an töltötték ki. Közülük 158 fő (a válaszadók 50%-a) alapszakos hallgató, 83 fő (26%) mesterszakos, további 63 fő (20%) pedig doktorandusz volt, míg 14 válaszadó (a minta 4%-a) egyéb képzési struktúrában (pl. MBA) vesz részt.

A kérdések közt tartalmi szempontból két fő kérdéstípus jelent meg (lásd a *Mellékletet*). Az egyik fókuszja az MI-eszközök használatának elterjedtsége és kiterjedtsége volt (mely platformokat és mire használnak; 2–5. kérdés), a másiké az, hogy ezen

² A kérdőíves felmérés felépítésében és kiértékelésében nyújtott segítségéért külön köszönet illeti Kurucz Erikát, a Corvinus Egyetem Könyvtárának kutatási adatfelelőst.

platformok etikus használatáról a hallgatók rendelkeznek-e bármilyen ismerettel, illetve, hogy milyen módon tudná ezen etikus használatot az Egyetem leginkább segíteni (6–8. kérdés). Procedurális szempontból a minél gyorsabb kitölthetőség és a kellően magas válaszadói szám elérése voltak a fő szempontok. Ennek megfelelően egy néhány perc alatt kitölthető, nyolc kérdésből álló kérdőív mellett döntöttünk. Az első kérdésben kellett a hallgatóknak arról nyilatkozniuk, hogy milyen képzési formára járnak (alap-, mester- vagy doktori képzés). Ezen felül a válaszadók megoszlására (miszerint magyar, vagy külföldi személyről van-e szó) is kezeltettünk impliciten az alapján, hogy ki választotta az angol nyelvű kérdőívet és ki az, aki inkább a magyar változat kitöltése mellett döntött. Ez a megoszlás a következőképpen alakult: 218 válaszadó (a kitöltők 69%-a) a magyar, míg 100 válaszadó (a

kitöltők 31%-a) az angol nyelvű kérdőívet töltötte ki, ami megközelítőleg megegyezik az Egyetem egészében meglévő aránnyal a külföldi és magyar diákok között.

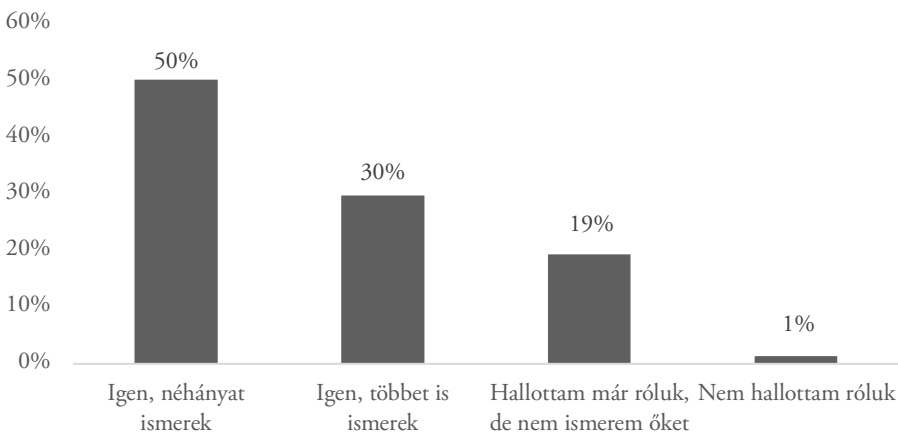
MI HASZNÁLAT A HALLGATÓI GYAKORLATBAN

A fent nevezett kérdőíves felmérés az alábbi eredményeket hozta.

Az 1. ábra tanulsága szerint a hallgatóknak csak 1%-a nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem ismer semmilyen MI-eszközt. A túlnyomó többség (80%) nemcsak hallott már ezekről, de azonosítani is tudott több ilyen platformot, míg a köztes területen lévő 19% válaszadó ugyan hallott már ezekről az eszközökről, de nincsenek érdemi ismeretei róluk.

1. ÁBRA

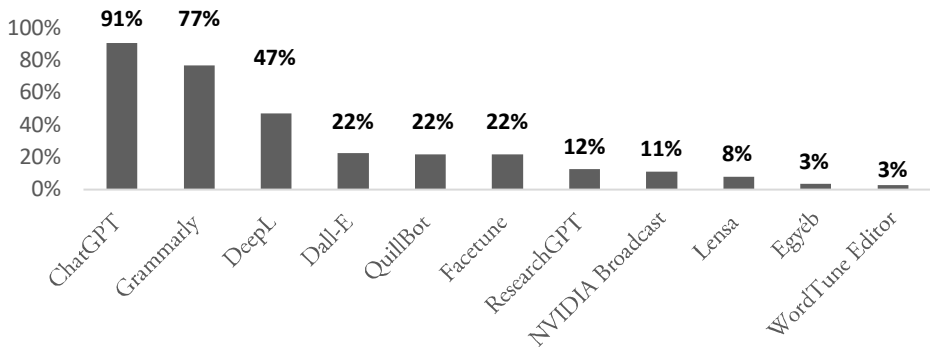
Hallottál-e már az MI- (AI-) platformokról, applikációkról? (n = 318)



FORRÁS: saját szerkesztés

2. ÁBRA

„Melyiket ismered az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!” (n = 318)



FORRÁS: saját szerkesztés

Megkérdeztük a hallgatókat néhány népszerű alkalmazásról, hogy melyeket ismerik. A 11 alkalmazás közül többet is megjelölhettek, ezeket a válaszokat láthatjuk a 2. ábrán. Ezenfelül a hallgatók nyitott kérdésben is válaszolhattak rá, hogy milyen egyéb

platformokat ismernek. E lehetőséggel 26 válaszadó élt, akik 42 egyéb platformot említettek, köztük némelyeket többen is (pl. a Midjourney vagy a Stable Diffusion nevű képgenerátorokat), ami az 1. táblázatban összesített válaszokat eredményezte.

1. TÁBLÁZAT

„Mely egyéb MI-eszközöket ismersz a felsoroltakon kívül?”

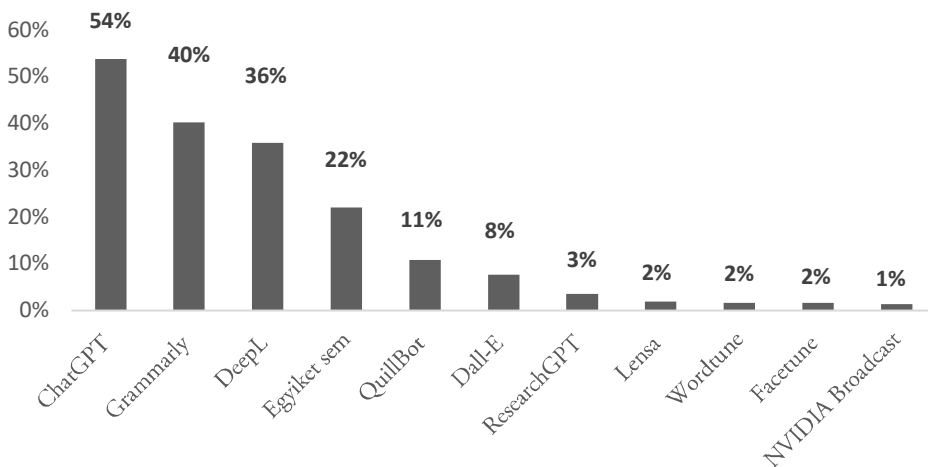
AI-eszköz neve	Említések száma	Url
Midjourney	11	https://www.midjourney.com/showcase/recent/
Stable Diffusion	5	https://stablediffusionweb.com/
Bing keresőbe épített chatbot	3	https://www.bing.com/
Connected Papers	1	https://www.connectedpapers.com/
IRIS.AI	1	https://iris.ai/
PalM	1	https://palmai.io/
NovelAI	1	https://novelai.net/
Rephrasely	1	https://rephrasely.com/
Pygmalion.AI	1	http://pygmalion.ai/
Character.AI	1	https://beta.character.ai/
Github Copilot	1	https://github.com/features/copilot

Claude AI	1	https://www.sincode.ai/blog/meet-claude-chatgpt-rival-by-anthropic
ChatBA	1	https://www.chatba.com/
Alpha Zero Go	1	https://www.deepmind.com/blog/alphago-zero-starting-from-scratch
LLaMA	1	https://ai.facebook.com/blog/large-language-model-llama-meta-ai/
Cleverbot	1	https://www.cleverbot.com/
MolinAI	1	https://molin.ai/
Elicit	1	https://elicit.org/
Jasper	1	https://www.jasper.ai/
Scite.ai	1	https://scite.ai/
Genai.io	1	https://app.genai.io/dashboard
ZeroGPT	1	https://www.zerogpt.com/
Notion	1	https://www.notion.so/product/ai
Tome	1	https://beta.tome.app/
Caktus	1	https://www.caktus.ai/
Wolfram Alpha	1	https://www.wolframalpha.com/

FORRÁS: saját szerkesztés

3. ÁBRA

„Melyiket használsz az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!” (n = 318)



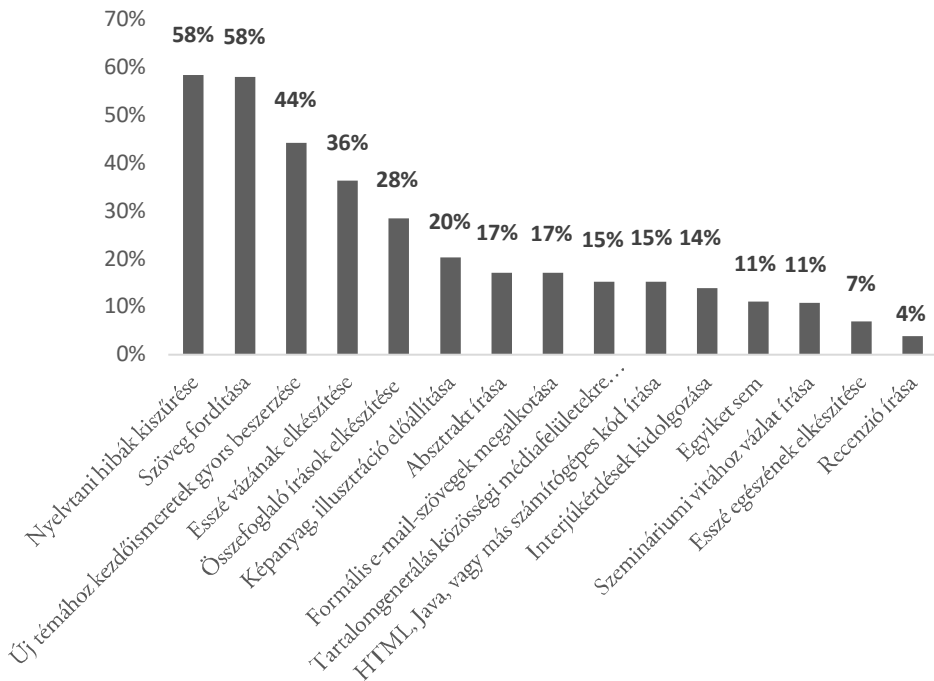
FORRÁS: saját szerkesztés

Míg a 3. ábra a leggyakrabban használt felületeket mutatja, addig a 4. ábra ezek felhasználási módjait taglalja. Ebből látható, hogy a hallgatók elsősorban nyelvi funkciókra (hibák javítása, fordítás) használják ezen eszközöket, valamint, ha új témával kapcsolatban szeretnének minél gyorsabban kezdő ismeretekre szert tenni. A legkevesebb választ

kapó két opció egyben a legproblematisabb is. Ezek ugyanis teljes esszék, illetve referenciák elkészítéséhez való szövegenerálási tevékenységre utalnak. A megkérdezettek 7%-a, illetve 4%-a választotta ezeket a feleleteket, noha az eljárás már az Egyetem jelenleg hatályban lévő Plágiumszabályzatát is sérti.

4. ÁBRA

„Egyetemi tanulmányaidhoz kapcsolódóan mely funkciókat használtad / használnád az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!” (n = 318)



FORRÁS: saját szerkesztés

Itt kell utalni arra, hogy a nemzetközileg uralkodó értelmezés szerint az MI-eszközök sem szerzőnek, sem társszerzőnek nem minősülnek, mivel az MI által generált tartalom nem alkalmas arra, hogy emberi szerzők

irányítása nélkül eredeti kutatási munkát eredményezzen. MI-rendszerek nem lehetnek felelősek egy közzétett munkáért vagy egy kutatás tervezéséért sem, ami a szerzőség általánosan elfogadott követelménye, és nem

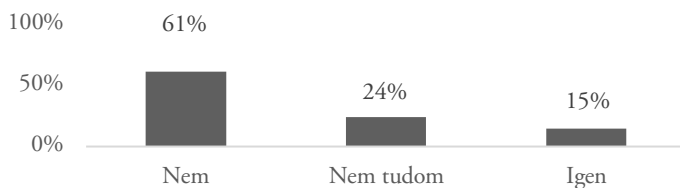
rendelkeznek jogi státusszal, mint ahogy a szerzői jogok birtoklásának vagy átruházásának képességével sem. A felelősség ezért mindig az adott magánszemélyt terheli egy írásos anyag tartalmának eredetiségéért, hitelességéért és integritásáért, e nézeteket pedig széles körben osztják a legnagyobb kiadók, illetve maga a ChatGPT-t kifejlesztő OpenAI nevű cég is (*Elsevier*, 2023; *Nature*, 2023; *OpenAI*, 2023; *Taylor & Francis*, 2023; *Wiley*, 2023). Ebből következően a hallgatók nem prezentálhatják pl. a ChatGPT által generált tartalmat sajátjukként, és teljes felelősséggel és elszámoltathatósággal tartoznak saját írásaikért. Az egyetemi etikai kódexekben világszerte rögzített alapelv, hogy a hallgatóknak meg kell felelniük a tudományos hivatkozás és a szerzőség jelölésében meglévő szabályoknak, ezáltal tartózkodniuk kell ezek megsértésétől valamennyi írásműben, beleértve a szeminárium dolgozatokat, a kurzus végi esszéket, a házi dolgozatokat, az órai prezentációkat, a vizsgadolgozatokat, a szakdolgozatokat és a publikáció egyéb formáit. A hallgatók csak abban a minőségükben és csak olyan

mértékben jelölhetik meg egy szöveghez fűződő kapcsolatukat (pl. szerkesztő, szerző, társszerző stb.), amilyen mértékben ténylegesen részt vettek az adott mű létrehozásában. Bármilyen más forrásból származó vagy más által előállított tartalomnak a sajátként való benyújtása (beleértve a mesterséges intelligencia által generált tartalmakat is) a tudományos hivatkozás szabályai megsértésének minősül. Ugyanezen követelmények szerepelnek a Corvinus Egyetem Plágiumszabályzatának alapelveit taglaló 4. §-ban.

Az 5. ábrán mutatott adatok főleg az MI-eszközöknek a korábbi kérdésekben mért népszerűsége fényében figyelemre méltóak. Míg ugyanis a hallgatók túlnyomó többsége ismeri, jelentős részük egyetemi feladataikhoz használja is az MI-eszközöket, addig e kérdésre mindössze 15%-uk választotta azt, hogy tisztában van azzal, hogy e platformokat hogyan kell etikusan beépíteni az egyetemi előmenetelébe. A maradék 85% vagy nincs ezzel tisztában, vagy nem tudja megmondani, hogy kapott-e ilyen jellegű etikai tájékoztatást valahonnan.

5. ÁBRA

„Kaptál-e már bármely MI-szolgáltatótól, vagy máshonnan tájékoztatást az MI-rendszerek etikus alkalmazásáról?” (n = 318)



FORRÁS: saját szerkesztés

A 6. ábrán szereplő kérdésre, miszerint „milyen lehetséges etikai vétségekről” hallott

a válaszadó „az MI-platformok használatával összefüggésben”, 220-an válaszoltak. A

szerteágazó visszajelzések miatt a kapott válaszokat nagyobb klaszterekbe csoportosítottuk. Ennek megfelelően a táblázatban jelölt szélesebb kategóriák az alábbi válaszlelmeket tartalmazzák:

Integritási problémák: hivatkozási szabályok megsértése (pl. a ChatGPT írja meg a hallgató helyett az egyetemi beadandót); a hallgató nem ellenőrzi le a kapott adatok hitelességét; transzparencia hiánya állhat fenn a kapott válaszok alapjául szolgáló források tekintetében; illetve ide soroltuk még a szándékos csalás (pl. vizsgán való puskázás) eseteit is.

Adatvédelmi aggályok. Több hallgatóban is felmerült a dilemma, hogy az általa betáplált parancsokat, promptokat, kérdéseket hol, kik és meddig tárolják. Felmerült továbbá, hogy ezen információkat, illetve személyes

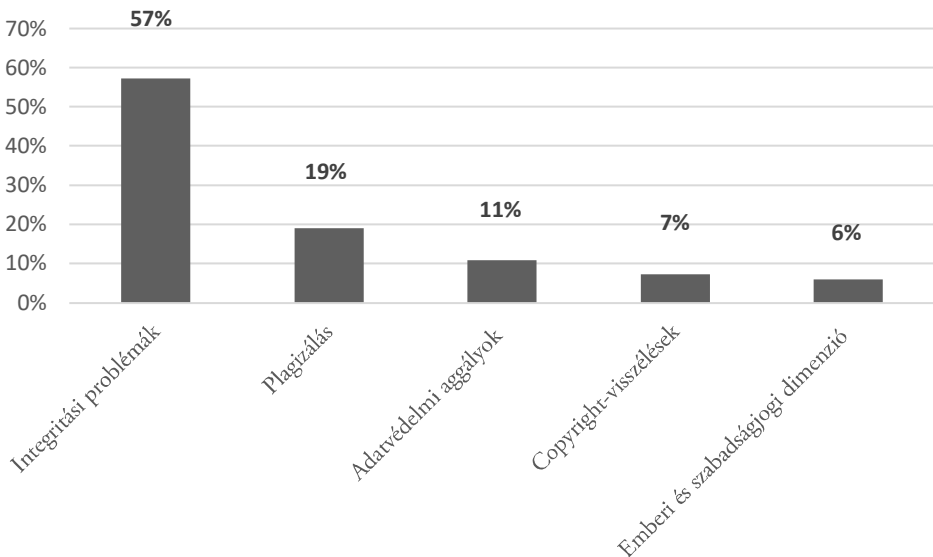
adatokat ki-mire használhatja fel. Illetve a válaszadók részéről említésre került még a jogosulatlan adathalászat problémaköre is.

Copyrighttal történő visszaélések. A szerzői jogi aggályokat főleg a kép, illetve hang generálásra alkalmas MI-platformok esetén említették a hallgatók, így például azt, hogy az ilyen tartalmakat generáló eszközök működése sértheti a szerzői jogokat.

Emberi- és szabadságjogi dimenzió. Végezetül a hallgatók egy kisebb csoportja az emberi jogok tiszteletével és a demokrácia működésével kapcsolatos aggályokat fogalmazott meg. Ezek tárgyai közé tartoztak azon algoritmusok, melyek válaszaik diszkriminatívak, illetve faji és nemi előítéleteket igazolhatnak vissza. Ide tartozott az álhírek (fake news) és a deepfake-manipulációk, ártalmas tartalmak terjesztése is.

6. ÁBRA

„Milyen lehetséges etikai vétségekről hallottál az MI-platformok használatával összefüggésben?” (n = 220)



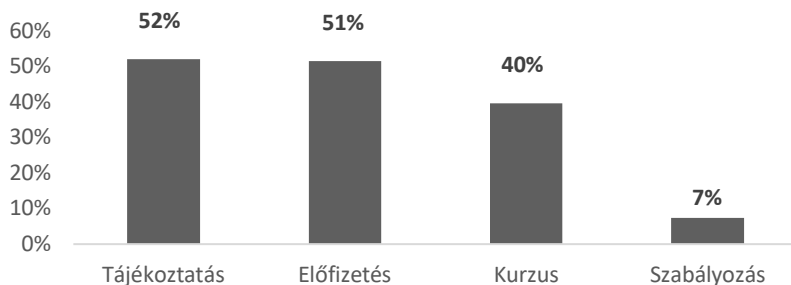
Végezetül, a 7. ábra 177 válaszadó visszajelzését összesíti, melyeket az előző kérdéshez hasonló okokból szintén nagyobb klaszterekbe csoportosítottunk. Az egyetemi szintű előfizetés különböző platformokra (az ábrán: *Előfizetés*; 91 fő, 51%) és a megfelelő tájékoztatás (*Tájékoztató*; 92 fő, 52%) fejfejjellett lett a leggyakoribb igénye a hallgatóknak a kapott válaszok alapján. E tájékoztatást a válaszadók akár eseti, tanrenden kívüli kerekasztalbeszélgetések, előadások, workshopok formájában, akár a MyCorvinus appon vagy ezeket kiegészítő tájékoztató videókon, brossúrákon, szemináriumi beszélgetéseken keresztül látták megvalósíthatónak, ahol a saját tanáraiktól, meghívott külsős előadóktól, illetve az egyetemi felsővezetéstől kaphatnának egyértelmű orientációt az MI-eszközök etikus alkalmazásáról, és a tanulmányok során használható vagy akár ajánlott MI-eszközökről.

Ez az opció annyiban tér el az ábrán *Kurzus* névvel jelölt értéktől (amit a diákok 40%-a igényelt), hogy ez utóbbi hallgatók mélyebb, strukturálisabb integrációt tartottak indokoltnak az MI relációjában. Olyan válaszokat csoportosítottunk ide, akik új célzott kurzusokat igényeltek, gyakorlatorientált tanfolyamokat, tematikus szabadon felvehető tárgyakat az MI-használatról, illetve a meglévő tantárgyaknak az átalakítását úgy, hogy az MI-használatot beépítsék a szilabuszba. Volt olyan hallgató is, aki már külön MI szakirány elindítását igényelte volna.

Végül a *Szabályozás* csoportba azokat a válaszokat összegeztük, amelyek valamilyen kodifikációt, a követendő normák írásba fektetését és az ezek alapján történő ellenőrzést, szankcionálást sürgették, akár az Egyetem etikai kódexében, más alaplokumentumában, vagy egy külön ezzel foglalkozó írásos anyagban.

7. ÁBRA

„Az Egyetem hogyan tudná leginkább segíteni a hallgatókat az MI-platformok megfelelő használatában (pl. egyetemi szintű előfizetés bizonyos AI-eszközökre; kurzustematika célirányos bővítése; kurzuson kívüli, eseti jellegű, tájékoztató előadások / kerekasztal-beszélgetések szervezése stb.)?” (n = 177)



FORRÁS: saját szerkesztés

KÖVETKEZTETÉSEK

A MI-platformok etikus alkalmazásával kapcsolatos szakirodalom a konszenzusos pontok mellett (pl. a fő etikai dilemmák köre) a diszkrepanciákra is rámutat (pl. arra, hogy melyek a leghatékonyabb eljárások az MI-eszközök etikus keretek közé szorítására). Ezzel azt is sugallva a sorok között, hogy a mesterséges intelligencia etikájának jelenlegi keretei és gyakorlati alkalmazhatóságuk újragondolásra szorul, de legalábbis sürgős alkalmazkodási kényszerben vannak az egyetemek (lásd pl. az MI-nek a számonkérések rendszerének újratervezésére generált hatását).

A tanulmányban bemutatott kérdőíves felmérés eredményei ennek az alkalmazkodási szituációnak a Corvinus Egyetemen belüli lenyomatát visszaigazolta. A felmérés értelmében a hallgatók a generatív MI-eszközöket már elég jól ismerik, és használják is őket, jóllehet etikus alkalmazásukról a túlnyomó többségük semmilyen ismerettel nem rendelkezik. Ennek megváltoztatása pedig részben az Egyetem felelőssége is. Ehhez szükséges, hogy a Corvinus Egyetem egyértelműen fogalmazza meg a saját hallgatói felé, hogy az egyes kurzusok tekintetében engedélyezett-e az MI-platformok alkalmazása, és ha igen, akkor mely eszközök, hogyan és mire használhatóak, illetve a használatot a hallgatóknak pontosan milyen formában kell lehivatkozniuk a beadandó feladataikban.

Az MI-eszközök és alkalmazásuk az egyes társadalmi alrendszeren belül lehetőségeket is nyújtanak, de egyben

kihívásokat is felvetnek. A felsőoktatás az egyik olyan szegmens, ahol a szakirodalom szerint inkább a (pozitív) lehetőségek kerülnek előtérbe. Ilyenek lehetnek az esélyegyenlőség megteremtése, a személyre szabott felzárkóztatás vagy a gyorsabb és hatékonyabb egyetemi munkavégzés. Mindazonáltal, ahogy az Egyetemi Könyvtár felmérése is igazolja, bizonyos előfeltételeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy e lehetőségeket ki lehessen aknázni. Ilyen előfeltétel mindegyiknél a megfelelő tájékoztatás, az MI-rendszerek használatára vonatkozó egyetemi transzparencia, és az ezeket kiegészítő, célzott segítség egyetemi kurzusok, ad hoc jellegű események szervezésével, illetve különböző MI-eszközökre való előfizetések biztosításával.

Az általunk lekérdezett kérdőív egyik

limitációja volt, hogy csak a hallgatókat mérte fel. A témának az oktatókra való kiterjesztése is indokoltnak tűnik, mint ahogy a komparatív igényű elemzéseket is bőví-

teni lehet, ahogy az egyetemek világszerte igyekeznek gyakorlati iránymutatásokkal, változó kurzustematikával és számonkérési metódusokkal meghatározni az MI-rendszerek felelős, tájékozott és etikus használatának keretrendszerét.

Ezen etikai keretrendszerek gyakorlatba ültetésére a szakirodalom tekintélyes része tényleges lehetőséget lát, ennek igénye pedig határozottan megjelenik a kérdőíves felmérésben is. Mindez aláhúzza a puha ösztönzők szerepét az MI-eszközöknek az egyetemi életbe való beillesztésében. Ezeket

sürgős
alkalmazkodási kényszerben
vannak az egyetemek

figyelembe véve az elemzésünk legfontosabb gyakorlati, pedagógiai implikációja az, hogy a megbízhatatlan hatásfokkal működő MI-detektorok alkalmazása, illetve a merev tilítás helyett célravezetőbb és a hallgatói igényekkel is jobban összhangban lévő opció lenne az MI-eszközök használatához való alkalmazkodás megkönnyítése. Ez történhet transzparens követelményrendszerrel, egyértelmű tájékoztatással, célzott továbbképzésekkel, előfizetésekkel, gyakorlatorientált továbbképzésekkel, végszükség esetén puha szankciókkal (az Imperial College London

például úgynevezett hitelességi interjúkat – értsd: szóbeli kikérdezést – helyez kilátásba szűrőpróbaszerűen azon hallgatóknál, akiknél felmerül a jogosulatlan MI-használat gyanúja). A felelősségteljes MI-használat támogatásának adekvát módja tehát a megfelelő ösztönzők és a transzparens korlátok felállítása. Elvégre az MI-eszközöknek a felsőoktatásban való felelősségteljes használatában az első számú kihívás nem az eszközök pusztá használata, hanem sokkal inkább az etikátlan és felelőtlen túlhasználata.

IRODALOM

- Agrawal, A., Gans, J. és Goldfarb, A. (2016): *Power and prediction: The disruptive economics of artificial intelligence*. MA: Harvard Business Review Press, Boston.
- Ayers, J. W., Poliak, A., Dredze, M., Leas, E. C., Zhu ... és Smith, D. M. (2023): Comparing Physician and Artificial Intelligence Chatbot Responses to Patient Questions Posted to a Public Social Media Forum. *Journal of the American Medical Association*. **183**. 6. sz., 589–596. American Medical Association, Chicago. DOI: 10.1001/jamainternmed.2023.1838
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., és Regalia, C. (2001): Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 1. sz., 125–135. DOI: 10.1037/0022-3514.80.1.125
- Bankins, S., Formosa, P. (2023): The Ethical Implications of Artificial Intelligence (AI) For Meaningful Work. *Journal of Business Ethics* **185**. 725–740. sz. DOI: 10.1007/s10551-023-05339-7
- Bang, Y., Cahyawijaya, S., Lee, N., Dai, W., Su, D. ... és Fung, P. (2023): *A Multitask, Multilingual, Multimodal Evaluation of ChatGPT on Reasoning, Hallucination, and Interactivity*. DOI: 10.48550/arXiv.2302.04023 (2023. 10. 06.).
- Borenstein, J., Howard, A. (2021): Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education. *AI and Ethics*, **1**. 61–65. sz. DOI: 10.1007/s43681-020-00002-7
- Bughin, J. (2020): Artificial intelligence, its corporate use and how it will affect the future of work. In Paganetto, L. (szerk.). *Capitalism, Global Change and Sustainable Development*. Springer. Springer Proceedings in Business and Economics. DOI: 10.1007/978-3-030-46143-0_14
- Brynjolfsson, E., Rock, D., és Syverson, C. (2019): Artificial intelligence and the modern productivity paradox: A clash of expectations and statistics. In: Ajay, A., Gans, J. és Goldfarb, A. (szerk.): *The economics of artificial intelligence: An agenda*. 23–57. University of Chicago Press, Chicago.
- Chatterjee, S., Bhattacharjee, K.K (2020): Adoption of artificial intelligence in higher education: a quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies* **25**. 3443–3463. DOI: 10.1007/s10639-020-10159-7
- De Cremer, D., Narayanan, D. (2023. 06. 05): On educating ethics in the AI era: Why business schools need to move beyond digital upskilling, towards ethical upskilling. *AI and Ethics* (open access). DOI: 10.1007/s43681-023-00306-4
- Ellul, J. (1964): *The Technological Society*. Vintage, New York.

- Elsevier (2023): *The use of generative AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier*. Letöltés: <https://beta.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier> (2023. 10. 06.).
- Európai Bizottság (2021): *Regulation of the European Parliament and of the Council Laying Down Harmonised Rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and Amending Certain Union Legislative Acts* (2021/0106 [COD]). Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52021PC0206> (2023. 10. 06.).
- Európai Parlament (2021): *Report on artificial intelligence in education, culture and the audiovisual sector* (2020/2017[INI]). Committee on Culture and Education. Letöltés: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0127_EN.html (2023. 10. 06.).
- Felten, E. W., Raj, M. és Seamans, R. (2019): *The Occupational Impact of Artificial Intelligence: Labor, Skills, and Polarization*. NYU Stern School of Business, New York. DOI: 10.2139/ssrn.3368605
- Fox, A. (2023): Educational research and AIED: Identifying ethical challenges. In: Holmes, W., Porayska-Pomsta, K. (szerk.): *The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, Challenges, and Debates*. Routledge, New York. 47–73.
- Future of Life (2023): *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*. Letöltés: <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments> (2023. 10. 06.).
- Gardner, A., Smith, A. L., Steventon, A., Steventon, A., Coughlan, E. és Oldfield, M. (2022): Ethical funding for trustworthy AI: proposals to address the responsibilities of funders to ensure that projects adhere to trustworthy AI practice. *AI Ethics*. 2. 277–291. DOI: 10.1007/s43681-021-00069-w
- Green, B.P. (2018): Ethical Reflections on Artificial Intelligence. *Scientia et Fides*. 6. 2. sz., 9–31.
- Haraway, D. J. (1991): A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In: Uő. (szerk.): *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. 149–181. Routledge, New York.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T. ... és Koedinger, K. R. (2022): Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 32. 504–526. DOI: 10.1007/s40593-021-00239-1
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K. (szerk., 2023): *The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, Challenges, and Debates*. Routledge, New York.
- Liao, S. M. (2020): The Moral Status and Rights of Artificial Intelligence. In: Liao, S. M. (szerk.): *Ethics of Artificial Intelligence* (480–504). New York: Oxford Academic. DOI: 10.1093/oso/9780190905033.001.0001
- Marikyan, D. és Papagiannidis, S. (2023): Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A review. In: Papagiannidis, S. (szerk.): *TheoryHub Book*. Letöltés: <https://open.ncl.ac.uk/theory-library/unified-theory-of-acceptance-and-use-of-technology.pdf> (2023. 10. 06.).
- MIFSzCs – Mesterséges Intelligenciával Foglalkozó Magas Szintű Független Szakértői Csoport (2019): *Megbízható Mesterséges Intelligenciára Vonatkozó Etikai Iránymutatás*. Letöltés: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai> (2023. 10. 06.).
- Memarian, B. és Doleck, T. (2023): Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI) and Higher Education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 5. 100152. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100152
- Motoki, F., Neto, V.P. és Rodrigues, V. (2023): More human than human: measuring ChatGPT political bias. *Public Choice*. DOI: 10.1007/s11127-023-01097-2
- Munn, L. (2023). The uselessness of AI ethics. *AI and Ethics*. 3. 869–877. DOI: 10.1007/s43681-022-00209-w
- Nature (2023): *Best Practice Guidelines on Research Integrity and Publishing Ethics*. Letöltés: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00191-1> (2023. 10. 06.).
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Hong, Y., Dang, B. és Nguyen, B-P. T. (2023): Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 28, 4221–4241. DOI: 10.1007/s10639-022-11316-w

- OECD (2019): *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence* (OECD/LEGAL/0449). Letöltés: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449> (2023. 10. 06.).
- O'Neil, C. (2016): *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown Books, New York.
- OpenAI (2023): *Terms of use*. Letöltés: <https://openai.com/policies/terms-of-use> (2023. 10. 06.).
- Pflanzer, M., Traylor, Z., Lyons, J.B., Dubljević, V. és Nam, C. S. (2023): Ethics in human–AI teaming: principles and perspectives. *AI and Ethics*. 3. 917–935. DOI: 10.1007/s43681-022-00214-z
- Selwyn, N. (2023. 07. 05.): Constructive Criticism? Working with (Rather than Against) the AIED Back-Lash. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* (open access). DOI: 10.1007/s40593-023-00344-3
- Sorell, T. (2022): Cobots, “co-operation” and the replacement of human skill. *Ethics and Information Technology*. 24. (Open access; cikkszám: 44). DOI: 10.1007/s10676-022-09667-6
- Swedberg, L. (szerk., 2023): *Transformative Technologies How Analytics, AI, ChatGPT, and the Metaverse Are Revolutionizing Higher Education*. Harvard Business School Publishing. Letöltés: <https://he.hbsp.harvard.edu/transformativetechnologies.html> (2023. 10. 06.).
- Taylor & Francis (2023): *Taylor és Francis Clarifies the Responsible use of AI Tools in Academic Content Creation*. Letöltés: <https://newsroom.taylorandfrancisgroup.com/taylor-francis-clarifies-the-responsible-use-of-ai-tools-in-academic-content-creation/> (2023. 10. 06.).
- Tegmark, M. (2017): *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Knopf, New York.
- UNESCO (2022): *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence* (SHS/BIO/PI/2021/1). Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (2023. 10. 06.).
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. és Davis, F. D. (2003): User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*. 27. 3. sz., 425–78. DOI: 10.2307/30036540
- Véliz, C. (szerk., 2021): *The Oxford Handbook of Digital Ethics*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198857815.001.0001
- Wiley (2023): *Best Practice Guidelines on Research Integrity and Publishing Ethics*. Letöltés: <https://authorservices.wiley.com/ethics-guidelines/index.html> (2023. 10. 06.).
- Yang, C-H. (2022): How Artificial Intelligence Technology Affects Productivity and Employment: Firm-level Evidence from Taiwan. *Research Policy*. 51. 6. sz. DOI: 10.1016/j.respol.2022.104536



„Már csak jó irányba kellene tolni a biciklit az oktatásban”

MELLÉKLET

Az Egyetemi Könyvtár MI-kérdőíve

Mesterséges Intelligencia a Budapesti Corvinus Egyetemen

Kérdőív egyetemi hallgatóknak

A kutatás célcsoportját a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói képezik. A kérdőív kitöltése legfeljebb 5 percet vesz igénybe. A kutatásban való részvétel önkéntes és névtelen, válaszodat kizárólag névtelenül, tudományos elemzés céljára használjuk. A kitöltést bármikor megszakíthatod és kiléphetsz a kutatásból akár indokolás nélkül. Ez esetben a válaszaidat nem rögzítjük. Az adatkezelésre az egyetem Adatkezelési Tájékoztatójában³ foglaltak vonatkoznak.

1. Mi a hallgatói státuszod? Válassz az alábbi lehetőségek közül!

1. Alapszakos hallgató
2. Mesterszakos hallgató
3. PhD hallgató / doktorandusz
4. Egyéb, éspedig:

2. Hallottál-e már az MI- (AI-) platformokról, applikációkról?

1. Igen, többet is ismerek.
2. Igen, néhányat ismerek.
3. Hallottam már róluk, de nem ismerem őket.
4. Nem hallottam róluk.

3. Melyiket ismered az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| 1. ChatGPT | 7. BOT Elevator |
| 2. ResearchGPT | 8. Dall-E |
| 3. Grammarly | 9. Lensa |
| 4. DeepL | 10. Facetune |
| 5. QuillBot | 11. NVIDIA Broadcast |
| 6. WordTune, | 12. Egyiket sem |
| 13. Egyéb, éspedig: | |

³ <https://www.uni-corvinus.hu/lablec/adatkezelesi-tajekoztato/>

4. Melyiket használod az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| 1. ChatGPT | 7. BOT Elevator |
| 2. ResearchGPT | 8. Dall-E |
| 3. Grammarly | 9. Lensa |
| 4. DeepL | 10. Facetune |
| 5. QuillBot | 11. NVIDIA Broadcast |
| 6. WordTune, | 12. Egyiket sem |
| 13. Egyéb, éspedig: | |

5. Egyetemi tanulmányaidhoz kapcsolódóan mely funkciókat használtad / használnád az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!

- | | |
|--|--|
| 1. Esszé vázának elkészítése | 9. Interjúkérdések kidolgozása |
| 2. Esszé egészének elkészítése | 10. Szöveg fordítása |
| 3. Összefoglaló írások elkészítése | 11. Nyelvtani hibák kiszűrése |
| 4. Absztrakt írása | 12. Új témához kezdőismertek gyors be-
szerzése |
| 5. Recenzió írása | 13. HTML, Java, vagy más számítógépes
kód írása |
| 6. Szemináriumi vitához vázlat írása | 14. Képanyag, illusztráció előállítás |
| 7. Tartalomgenerálás közösségi médiafe-
lületekre (Facebook, Twitter, Linke-
dIn, Blogok, stb) | 15. Egyiket sem |
| 8. Formális e-mail szövegek megalkotása | |
| 16. Egyéb, éspedig: | |

6. Kaptál-e már bármely MI-szolgáltatótól, vagy máshonnan tájékoztatást az MI-rendszerek etikus alkalmazásáról?

1. Igen
2. Nem
3. Nem tudom

7. Milyen lehetséges etikai vétségekről hallottál az MI platformok használatával összefüggésben?

.....

8. Az Egyetem hogyan tudná leginkább segíteni a hallgatókat az MI-platformok megfelelő használatában (pl. egyetemi szintű előfizetés bizonyos AI eszközökre; kurzustematika célirányos bővítése; kurzuson kívüli, eseti jellegű, tájékoztató előadások / kerekasztal beszélgetések szervezése...stb.)?

.....

HERCZEG VIKTÓRIA – HÉDERNÉ BERTA EDINA

Bevezető gondolatok az óvodai és iskolai szociális munka lehetőségeiről

A tanulmány a hazánkban 2018 óta működő óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység általános bemutatására vállalkozik. A jogszabályi háttér rövid ismertetését követően a szociális munka intervenciós szintjei mentén mutatja be a szakemberek lehetséges tevékenységeit. Bár az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység a pedagógusközösség előtt már több ízben bemutatkozott, jelen tanulmány az elsők között kínál kutatási eredményeken nyugvó visszajelzést az oktatási-nevelési intézményekben megvalósuló szakmaközi együttműködés tapasztalatairól. A 2022-ben lefolytatott, 174 járást érintő vizsgálat részletes bemutatását máshol már megtették a szerzők,¹ itt a segítséggel készült interjúkból kirajzolódó szakmaközi együttműködést elemzik.

BEVEZETÉS

2016 augusztusában megjelent az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztését támogató felhívás (EFOP-3.2.9-16). Az ebben foglaltak új feladatként jelentek meg az intézmények életében. Ekkor szerveződött át struktúrájában a gyermekjólét is, megjelentek a Család- és Gyermekjóléti Központok, az esetmenedzserek, a központok révén pedig számos, korábban alternatív módon nyújtható szolgáltatás kötelező jelleggé vált. Az új rendszerben az esetmenedzserek családgondozást nem végeznek, az alapellátás a családsegítő feladata lett. A két munkakör kettévált, munkavégzésük közép-pontjába a hatósági intézkedésbe került gyerekekkel kapcsolatban a magatartási szabályok betartása került. Ebbe az új rendszerbe kellett integrálni az óvodai és iskolai segítés szintén új tevékenységét. 2018. szeptember 1-jétől az 1997. évi XXXI. törvény értelmében a Család- és Gyermekjóléti

Központok – az általános szolgáltatási feladataikon túl – biztosítják az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet a nevelési és oktatási intézményekben, egy az oktatási-nevelési intézmények falai közé jogszabályi kötelezettség okán, „bekerült” egy – más végzettséggel, más látásmóddal bíró – szociális szakemberrel. A pedagógus és a szociális szakma közötti kooperáció – jogszabályok általi megkötések figyelembevételével történő – kialakítását a szabályozás az egyes intézmények és egyének kreativitására bízta. Így hol bukdácsolva, aggódások közepette, hol az új lehetőség örömeivel zajlottak az első találkozások és kapcsolódások, megadva a leendő közös munka alaphangját.

A 2022-ben végzett, 174 járást érintő kutatás szerves részét képezték az óvodai és iskolai szociális segítőkkal készített interjúk, melyek során részletes képet kaphattunk a segítők mindennapi munkájáról, nehézségeiről és az őket segítő szakemberekkel való közös munkáról. A 15 félig strukturált interjú során a szociális munkások

¹ Herczeg (2023)

kihangsúlyozták a nevelési és oktatási intézményekkel való jó kapcsolat fontosságát és a kooperáció hasznosságát egy-egy kialakult helyzet, probléma kapcsán. A segítők rendszerszintű, illetve egyéni-szakmai igényein túl az általuk felidézett negatív/pozitív lezárt esetek mindegyikében megjelent az ellátórendszer tagjaival való

együtt gondolkodás, a közös munka. Továbbá megosztották, hogyan, milyen módszerekkel és beavatkozási szinteken tudnak bekapcsolódni a nevelési és oktatási intézmények mindennapi munkájába, hogyan tudják segíteni a gyermekeket, családokat, pedagógusokat. Ahogy a gyermekek/fiatalok sem önmagukban, hanem a környezetükkel együtt értelmezhetőek, úgy a segítők is team munkában tudnak a leghatékonyabban működni és jól segíteni.

Az óvodai-iskolai szociális segítség a hangsúlyt a megelőző és megkereső tevékenységre helyezi, szolgáltatásai pedig döntően a nevelési-oktatási intézményekben valósulnak meg egyéni, csoportos és közösségi szintereken. Jelen szabályozás szerint 1000 főre jut egy segítő, ennek következtében előfordulhat, hogy nagyon sok intézmény tartozik egy kollégához, sokszor több települést is felölelve. Indokolt esetben az 1000 fős létszámtól az intézményvezető eltérhet, amit az adott járás jellege vagy az intézmények elhelyezkedése, valamint az intézmények összetétele, a tagintézmények száma befolyásolhat. Ebben az esetben a segítő kisebb gyereklétszámmal és kevesebb intézményben is végezheti a munkáját.

Az óvodai és iskolai szociális segítők rendelkeznek a megfelelő szakmai eszköztárral ahhoz, hogy a gyermekeket/fiatalokat veszélyeztető körülményeket felismerjék, a

problémákat korán detektálják, és a hatékony megoldás érdekében a megfelelő segítséget tudják nyújtani. A kompetenciahatárait ismeretében felméri az eseteket, és szükség szerint összekötik a gyermekeket és családokat a megfelelő szakintézménnyel. A segítők széleskörű jogi, pedagógiai,

pszichológiai ismereteik révén a problémák megoldása érdekében feltérképezik és aktivizálják az egyén környezetének támogató erőforrásait (Máté, 2018).

A 2019-ben, később 2022-ben kiadott új szakmai útmutató (Kaszáné Tóth és mtsai., 2022) így fogalmaz:

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység egy speciális segítségnyújtási forma, mely a szociális munka etikai kódexét betartva, a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával támogatja a gyermeket, a gyermek családját, az iskola, óvoda és kollégium pedagógusait és alkalmazottjait, a jelzőrendszer egyéb tagját (pl.: iskolaőr, védőnő) elsődlegesen a nevelési-oktatási intézmény helyszínén, de ettől eltérően feladathoz és programhoz illeszkedően más helyszínén is.

Ez a tevékenység tehát módszertanában, szakmai tartalmában a szociális munkára támaszkodik. A szociális munkán belül, ahogy látni fogjuk, alkalmazza az egyénekre irányuló közvetlen segítségnyújtást és a csoportokra, közösségekre fókuszáló eszközöket, eljárásokat is.

Az óvoda, illetve az iskola mint másodlagos szocializációs közeg normákat közvetít, kortárs kapcsolatot biztosít, és természetesen oktatás -nevelési feladatot lát el. A nevelési és

a hangsúlyt a megelőző és megkereső tevékenységre helyezi

oktatási intézmények életébe bekapcsolódó óvodai és iskolai szociális segítők mind a gyermekeknek/ fiataloknak, mind a szülőknek, valamint a pedagógusoknak is segítségére lehetnek. A mindennapokban felmerülő kérdések megválaszolása és a kialakult problémák megoldása érdekében törekednek az optimális védőháló kialakítására. Élhetnek az osztályfőnöki órák nyújtotta lehetőséggel, ahol a szociális segítő csapatépítő játékokat, csoportos feladatokat, szerepjátékokat tud vezetni akár a pedagógussal közösen, mellyel akár az osztály peremére szorult diák bevonásában is segítségre lehet. A közös játék növelheti az elfogadást, akár a bullyinggal kapcsolatos problémák megoldását is jelentheti. (Starobinski, 2006). A közös játék, együtt gondolkodás, a pozitív visszacsatolások a szorongást és a depresszív tüneteket már attól enyhíthetik, hogy az egyén szimbolikusan megélheti azokat (Benedek, 2005; Sarnoff, 2004).

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉG BEAVATKOZÁSI SZINTJEI

Egyéni szintér

Az egyéni beavatkozási szinten végzett segítő tevékenység elsődleges feladata, hogy elősegítse a gyermek, tanuló beilleszkedését, előmenetelét, figyelemmel kísérje fejlődését és szükség szerint feltárja az esetleges problémákat, veszélyeztető körülményeket. A megoldás érdekében szükség esetén megteszi a megfelelő lépéseket, intézkedéseket. Például közösen a nevelési és oktatási

intézménnyel vagy akár önállóan jelzést tesz a család- és gyermekjóléti szolgálatnak, illetve gyámhivatalnak; amennyiben lehetsége van, összeköti a gyermeket és a családot a megfelelő szakemberrel; vagy akár kiegészíti a tevékenységet csoportfoglalkozásokkal. A hatékony munkavégzés érdekében figyelembe kell vennie a nevelési és oktatási intézmény sajátosságait: a gyermekek életkorát; a gyermekek esetleges speciális szükségleteit; az intézmény belső struktúráját, hagyományait, szokásait. Az óvodai és

egy gyermekkel akár egy teljes tanévben is lehet egyéni keretek között foglalkozni

iskolai szociális segítő klasszikus esetvezetést, gondozási tevékenységet nem végez. Az egyéni segítés területén a megoldásközpontú segítői folyamatokat alkalmazza.

Családsegítés, gondozás szükségessége esetén összeköti a családot a család- és gyermekjóléti szolgálattal, ahol ezt a feladatot a családsegítő kollégák látják el. Az egyéni segítő folyamat alkalmával törekszik a mihamarabbi feszültségsökkentésre, a probléma megértésére és megoldására, illetve mérséklésére. Felméri, hogy szükséges-e más szakember (pl.: pszichológus) bevonása, vagy a szociális munka eszközeivel orvosolható a kialakult helyzet, probléma. A 2019-es útmutatóhoz képest a 2022-es változat módosításai segítik a gördülékenyebb munkavégzést abból a szempontból is, hogy egy gyermekkel/ fiatallal akár egy teljes tanévben is lehet egyéni keretek között foglalkozni, az alkalmak számának maximalizálása nélkül.

Az egyéni segítő tevékenység folyamatában az első lépés egy adott probléma észlelése vagy annak fogadása. Az egyéni segítséget kezdeményezheti maga a szociális segítő, szülő, pedagógus, gyermek/tanuló

vagy akár más szakember (pl.: védőnő) is. Ezt követően az óvodai és iskolai szociális segítő információt gyűjt, megvizsgálja a probléma hátterét, minél szélesebb körben érdeklődik, és igyekszik a probléma okáról, kialakulásáról minél komplexebb képet kapni. Mérlegeli, hogy saját eszköztárával, kompetenciáival orvosolható-e a probléma, vagy más szakember segítségét kell kérni, esetlegesen a veszélyeztetettség mértéke miatt jelzéssel élni a család- és gyermekjóléti szolgálat vagy gyámhivatal felé (Bertalan, 2003). Amennyiben helyben nem orvosolható a probléma, a segítő, a gyermek, a szülő és a pedagógus egymást segítve, közösen határozzák meg az elérni kívánt célokat. A segítő a folyamatot tanácsadással és információnyújtással facilitálja, tartja a kapcsolatot, és konzultációk keretében monitorozza a célok megvalósulását. Amennyiben egyszerre többféle probléma merül fel, úgy felméri és tisztázza, hogy melyek oldhatók meg a segítő tevékenység keretein belül, és melyek azok, amelyekhez más szakember/intézmény segítségére is szükség van.

Csoportos szintér

A csoportmunka nem csupán a prevenció színtereit biztosítja az óvodai és iskolai szociális segítség során, hanem lehetőséget teremt arra is, hogy a gyermekek/szülők/pedagógusok valóban megismerhessék a szolgáltatást és magát a segítőt is, ezáltal bátrabban tudjanak hozzá fordulni. Így ez a beavatkozási szint segíti a gyermekekkel és a pedagógusokkal való kapcsolat

építését is. A csoportfoglalkozások célja lehet a megismerés; megfigyelés; készségfejlesztés; prevenció, edukáció; pályaeorientáció; szabadidő hasznos eltöltése; családi életvitel és nevelés támogatása; szakmatámogatás (Kaszáné Tóth és mtsai., 2022).

Témától vagy problémától függően a segítő saját maga is vezetheti a csoportot, de páros csoportvezetés is alkalmazható, amennyiben erre lehetőség van. A pedagógusokkal közösen tartott csoportfoglalkozásoknak kiemelt jelentősége van az osztálykohézió szempontjából. Egy frissen alakult osztályban a közösségformálást, valamint a segítő, illetve a pedagógus iránti bizalom kialakulását is nagyban segíti mindkettőjük jelenléte. A másik segítővel vagy külső szakemberrel végzett páros csoportvezetés pedig segíti a komplexebb rálátást, hiszen egyikőjük megfigyelheti a csoportot, miközben a másik a foglalkozást vezeti.

Közösségi szintér

Tágabb értelemben vett közösségi munka minden, az intézmény nagyobb közösségeit vagy akár az intézmény egészét megmozgató program, melynek célja lehet a prevenció, a fejlesztés vagy a korrekció is. Az óvodai és iskolai szociális segítő az adott nevelési és oktatási intézmény közösségi rendezvényeibe aktívan becsatlakozhat, segíthet a szervezésben, maga is szervezhet, vagy jelenlétével járul hozzá a rendezvényhez. Ebben az esetben a munka jellegét nem a munkamódszer, hanem a célcsoport sajátosságai adják (Kaszáné Tóth és mtsai., 2022).

mérlegeli, hogy saját eszköztárával, kompetenciáival orvosolható-e a probléma, vagy más szakember segítségét kell kérni

A közösségi rendezvények lehetnek például: szülői értekezleten való részvétel; az óvoda, iskola életében fontos események, mint a ballagás, szalagavató; sport- és szabadidős programok és azok szervezése; szakemberek és pedagógusok együttműködésének segítése; kirándulás, tábor szervezése, azokon való aktív részvétel; nevelőtestületi ülésen való részvétel).

Számos óvodai és iskolai rendezvény zajlik a nevelési és oktatási intézmény falain kívül, mint például egy kirándulás, tábor. Ezekben az alkalmakon való részvétel vagy a szervezésben való segítség lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekeket/ fiatalokat egy másik közegben láthassa a segítő. Minőségi időt biztosít, mely elengedhetetlen fontosságú a bizalmi kapcsolat kialakításához.

AZ INTERPROFESSZIONALITÁS KÖZEGE – AZ ÖKOLÓGIAI SZOCIÁLIS MUNKA

Ahogy fentebb is láttuk, az óvodai és iskolai segítő a szociális munka módszertanára támaszkodnak napi munkájuk során. Tanulmányunk további részében a szociális munka praxiselméletei mentén vizsgáljuk meg az óvodai és iskolai segítő munkáját. Számos lehetséges elméleti keret közül az 1980-as évek óta meghatározó, a humán ökológiai rendszeren nyugvó ökológiai megközelítést és a keretében megvalósuló ún. esetmenedzsment típusú eljárásokat mutatjuk be. Majd ezt követően a 2022-

lehetőséget biztosít arra,
hogy a gyermekeket/ fiatalokat
egy másik közegben
láthassa a segítő

ben lefolytatott kutatásból (Herczeg, 2023) olyan eredményeket ismertettünk, melyek az óvodai és iskolai segítő és a pedagógusok közötti széles körű kooperációt tették láthatóvá.

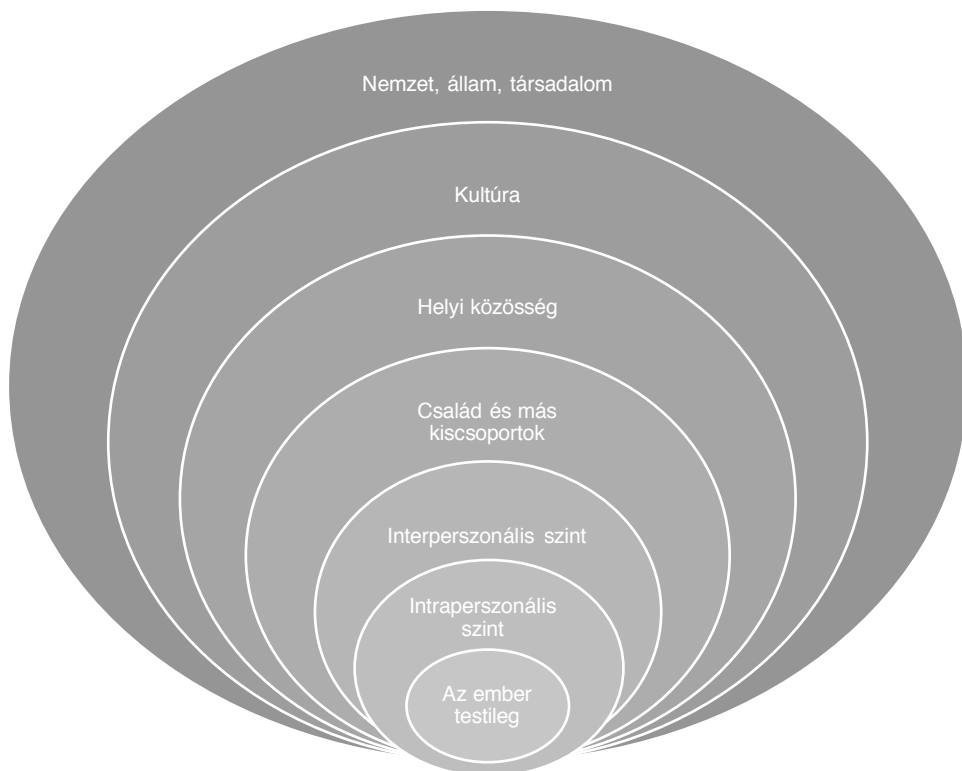
Ökológiai szemlélet és esetmenedzsment

A nevelési-oktatási intézményekben megvalósuló szociális munka során a professzió színterei közül megtalálható mind az egyénnel és családokkal való közvetlen segítségnyújtást magában foglaló esettanulmány, mind a csoport- és a közösségi szintű beavatkozás. A különböző szintek szimultán jelenléte az ökológiai szociális munka elméleti megközelítésével értelmezhető. Az ökológiai szociális munka, ahogy erre Payne (2014) felhívja a figyelmet, nem az elsősorban Dominellihez (2012) köthető *green social work* koncepcióra hagyatkozik, hanem a Perlmanhez (1957) köthető *person-in-situation* megközelítés rendszerszemléletű értelmezése.

Az ökológiai szemlélet változatlanul a bajban lévő egyénre fókuszál, a beavatkozások fókuszában azonban az egyén – család – kicscsoport szélesebb környezete is megjelenik. Kivételesen nagy hangsúllyal reflektál a kapcsolati hálózatokra. A rendszerszemléletből ismert folyamatos kölcsönhatások mellett tekintetbe veszi az egyéni, családi életciklusokat is. Fő kérdése az egyén – család környezeti illeszkedése, integrációja. Welch humánökoszisztéma-modellje mind ezt így ábrázolja (1. ábra):

1. ÁBRA

Welch humánökoszisztéma-modellje



FORRÁS: *Welch*, 1987. Idézi: *Woods*, 1994.

Az egyes szintek közötti folyamatos kapcsolatot a segítő szakember figyelembe veszi. A beavatkozásokat a szintek, rendszerek közötti kölcsönhatás ismeretében tervezi meg és hajtja végre. *Welch* ábráján az egyén áll a középpontban, és az ökológiai modell is az egyént helyezi figyelem középpontjába. A segítő – bár számos aktivitásával bevonja a kapcsolati hálókat, kis csoportokat facilitál – a jólét és a változás kérdését mindig az egyén szemszögéből vizsgálja. Az egyes intézményi szereplők az egyén jóléte vagy

problémája szerint lehetnek relevánsak: akkor kapcsolódik hozzájuk a segítő, ha az adott intézmény szolgáltatást vagy ellátást nyújt az ügyfelének, és ebben a kapcsolatban valamilyen konfliktus keletkezett, vagy ha az adott intézmény szolgáltatásával az ügyfél máshol létrejött integrációs nehézsége orvosolható lenne. Tehát, az ökológiai szociális munka feltár, összeköt, kapcsolatot erősít, helyrehoz.

Mindezeket a szociális esetmunka módszertanával teszi, azok közül is az ún.

esetmenedzsmment típusú eljárásokkal. Az esetenedzsmment típusú tevékenységek elméleti alapjai egyértelműen az amerikai ellátórendszer fragmentáltságához kapcsolhatóak, ahhoz az igényhez, hogy a különböző szolgáltatások közötti koordinációt a szakember támogassa, illetve maga a szociális szakember végezze azt. A *menedzsmment* kifejezés tehát nem az itthoni nyelvi környezetben (és a hazai gyermekvédelmi jogalkotásban is) jelen lévő felülről történő irányítást, illetve döntéshozást jelenti.² A szociális munka nyelvzetében az *esetmenedzsmment* a bajban lévő egyén/család problémamegoldását, vagy társadalmi integrációját támogató szervezetek munkájának a koordinációját jelenti. Ebben a folyamatban a szakember először érzékenyen meghallgatja a problémával küzdő egyént, feltérképezi erőforrásként alkalmazható kapcsolati hálózatát, beazonosítja a lehetséges közreműködő intézményeket, támogatja a kliens és az intézmény közötti kapcsolat kialakítását, majd monitorozza a kliens és az intézmény közötti együttműködést (*Rose és Moore, 1995*). A már többször hivatkozott kutatásunkban is megjelenő gyakorlati példával illusztrálva:³

- Az óvónők által jelzett magatartási problémát először ő maga is megfigyeli, további információkat gyűjt az érintett kisgyermek viselkedéséről;
- majd felkeresi a gyermekjóléti központ pszichológus szakemberét, aki a gyermekkel való többszöri találkozás során szintén információkat gyűjt a gyermek intrapszichés állapotáról;

- ezzel egyidőben a gyermekjóléti szolgálat munkatársával együtt a szülőket is megkeresi, tájékozódva a gyermek családi szocializációs háttéréről;
- az itt elhangzott információk alapján az anyai nagyszülőket is bevonja a gyermek és egyúttal a család helyzetének a megértésébe, a probléma közös definiálásába;
- a begyűjtött információkat visszaforgatja a kooperáló intézményi hálónak, azaz az óvónőknek és a gyermekpszichológusnak;
- a szülőkkal és a szakemberekkel együtt közösen kidolgoznak egy intervencióstervet, ami elsősorban bizonyos szülői magatartások módosítására irányul;
- támogatja és monitorozza ezen viselkedésmódosítások megvalósítását;
- elősegíti, hogy a gyermek intézményi környezete is támogassa a viselkedésmódosítást;
- reflektál a szülők felé a gyermek intézményben tapasztalható viselkedésének változásáról;
- biztosítja a kapcsolat/beavatkozás lezárását minden szereplő számára.

(A folyamat leírása megegyezik a 3. számú interjúalany [BM] közlésével).

Az óvodai – iskolai segítő tehát egyrészt a kliens felé biztosít egyfajta állandóságot, másrészt a közreműködő, a kapcsolati hálóban szereplő intézmények felé. Feltáró, kapcsolat kialakító, összekötő, facilitáló és monitorozó szerepe az esetenedzsmment típusú tevékenységek klasszikus megjelenése.

² Az esetenedzsmment tevékenység és szerep szükségességére – még jóval az esetenedzsmment „színrelépése” előtt – *Bányai* (2003) és *Budai* (2009) is felhívták a figyelmet. Nem meglepő módon ők is az itt használt értelemben hivatkoztak erre a tevékenységre.

³ A kutatás kevert módszertannal dolgozott. 183 kérdőív és 15 félig strukturált interjú került felvételre, ezek együttes értékelését és bemutatását lásd itt: *Herczeg, 2023*.

Látható tehát, hogy az esetenedzsmen-t-szemlélet nagyon jól illeszkedik az ökológiai megközelítéshez, annak gyakorlati megvalósítását nyújtja. Kapcsolódó tevékenységként Szabó munkájára (2009) támaszkodva és korábbi kutatási eredményeink alapján (Héderné, 2014) az alábbiak jelölhetők meg esetenedzsmen-t-jellegű eljárásaként:

- források koordinációja – az óvodai és iskolai segítők fentebb ismertetett tevékenységi köre, a probléma keletkezésében, illetve megoldásában közreműködő intézmények együttműködésének támogatása;
- képviselő – közvetlen és közvetett fajtája ismert, a kliens érdekeinek a képviselőjét jelenti egy-egy hivatalos szerv előtt;
- ügyintézés – általában a pénzbeli ellátások iránti kérelmek megfogalmazása, fénymásolás, telefonhasználat;
- tájékoztatás – részletes szóbeli információátadás egy-egy szolgáltatásról;
- beszerzés – a fizikai szükségletek kielégítésének támogatása adományok révén;
- gondoskodás – a mindennapi életvitel közvetlen segítése, a természetes támogatórendszer szerepének átvállalása. Ott-hont nyújtó ellátás és bizonyos sérülékenység esetén tartós, egyébként általában ideiglenes formában valósul meg.

Mindezek közül az intézményi együttműködés – kooperáció koordinálása emelhető ki.

A kooperáció igénye – A 2022-es kutatás eredményei alapján

A 2022. őszen lezajlott kutatásunk félig strukturált interjúiban a szociális ágazati nehézségek, a szakmai-módszertani protokollok, illetve azok hiánya mellett az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó kollégákkal való együttműködésre is rákérdeztünk a segítőknel. A COVID okozta működési nehézségek és az új munkakör megismertetésével járó kihívások mellett minden interjú-

alany kitért a pedagógusokkal való együttműködés tartalmára. A már megvalósuló együttműködések mellett, az interjúk tanulmányozása során érzékelhetővé

vált a kooperáció iránti további igény:

„[...] hogy a többi szakma jól ismerje, hogy mit várhat a szociális szakemberektől, azok pedig team munkába akarjanak és tudjanak dolgozni [...]” (10. számú interjúalany, nő, 28 éves).

A számos pozitív kooperációs tapasztalat mellett megjelent az együttműködés, egyáltalán az ismertség és az információátadás hiánya. Ahogy az egyik adatközlő fogalmazott:

„Tehát, hogy egy kicsikét, hogyha jobban tudnék közeledni például, hogy jobban el lenne mondva nekik, hogy nekem mi is a dolgom itt, és miért vagyok ott, és igenis bizonyos dolgokat, igenis információkat igenis adjanak át nekem” (3. számú interjúalany, nő, 36 éves).

egy gyermekkel akár egy teljes tanévben is lehet egyéni keretek között foglalkozni

További és mélyebb vizsgálatot igényel az együttműködést meghatározó tényezők feltárása. Itt az vált láthatóvá, hogy a jó minőségű személyes kapcsolatok elővetelezik az interprofesszionális együttműködést. Ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta:

„[...] mert a pedagógusokon nagyon sok múlik, és észrevehető az a különbség, hogy akikkel – csúnya így fogalmazni –, de akikkel jóban vagyok, ott sokkal könnyebb a munka” (2. számú válaszadó, nő, 35 éves).

A pedagógus és a szociális munkás interprofesszionális együttműködésének sokszínű arculata rajzolódott ki a vizsgálat eredményeiből. *Budai* (2009) szerint az interprofesszionális együttműködés sokféle lehet:

Az IP [interprofesszionális együttműködés] olyan, mint

- egy embersor, akik egymás kezét fogva, egymáshoz kötődően tudnak valami értelmet elérni,
- fogaskerékrendszer, amelyben a kereknek jól kell egymáshoz illeszkedniük, hogy az egész gépezet működni tudjon,
- legójáték, mert a munka kezdetén külön-külön legó-alkotóelemek – személyek – és a munka elvégeztével együtt már a felépített építmény tartóelemei vagyunk,
- szőlőfürt, mert a tömött fürt és a különböző ágacsok mutatják, hogy milyen sokféle módon kapcsolódunk egymáshoz,
- kaleidoszkóp, amelyben a különböző elemek önállóan létezni is tudnak, de az újabb és újabb „rázogatásokkal, ütögetésekkel” újabb és újabb, jobbnál jobb képek (viszonyok, megoldások, rendszerek, együttállások) hívódnak elő,

– saláta, amelynek alkotórészei ugyan megőrzik eredeti ízüket, ugyanakkor együtt más-új ízt is eredményeznek,

– fa (életfa), a fejlődés szimbóluma, amelynek törzse a megoldandó feladatokat, a lomb pedig a közreműködők termékeny együttműködését szimbolizálja; kezdetben lehulló levelekről lehet szó, de a téli erőgyűjtés után az ágak újra kirügyeznek, és lombkoronát alkotnak,

– Rubik-kocka (újabbban a Rubik 360), mert a kollaboráció tág teret ad a gondolkodásnak, az újra- és az újrapróbalásoknak, mint amit megtapasztalhatunk a kocka kiforgatásakor, egyetlen célhoz számtalan út vezet, bár egyes lépések idővel automatikussá is válhatnak, és a dolog nem megy végtelen türelem nélkül,

– puzzle-kirakó, mert egyetlen szakma képviselői sem nélkülözhetők, mindegyiknek megvan a maga helye, szerepe, és ha csak egyetlen elem nem kerül a helyére, akkor nem lehet teljes és tökéletes a képünk,

– piramis és lépcsőfokai, mert egyre feljebb és feljebb lépve érzékelhetjük, hogy valamit legyőzünk, megoldunk, és kitágul horizontunk.

Ahogy arra *Budai* (2009) is felhívja a figyelmet, az egyes szolgálatok, intézményi szereplők tájékoztatása önmagában nem interprofesszionális együttműködés. De – tapasztalataink szerint – az óvodai-iskolai segítők nem is csupán ennyit tesznek. Megfelelve az együttműködés és az esetmenedzseri munka elvárásainak, kapcsolatot kezdeményeznek, majd folyamatosan fenntartják azt, értékkelnek, döntést készítenek elő, s a kollégákkal, – jó esetben az érintett klienssel – együtt döntenek. A pedagógus és a szociális szakember közötti rendszeres kooperáció két professzió tudását ötvözi.

Az együttműködés, ha nem is mindig zökkenőmentes, mindkettejük későbbi szakmai tevékenységére is hatással van, Budai szimbolikájával élve, mint egy termékeny fa, tovább növekszik.

Végül kiemeljük, hogy az interjúk bepillantást engedtek az óvodai és iskolai segítők nehéz mindennapjai mellett az elismerésbe és az örömeikbe is. Ahogy az egyik válaszadó visszaemlékezett:

„Sokszor láthatatlan a mi munkánk egyébként. Amikor jön a ballagási szezon, és jönnek a ballagási képek. És hozzák a ballagási képet, és megköszönik, és amikor megfordítja az ember a képet, és megnézi, hogy Úristen, ez a gyerek mit írt rá... Hogy milyen mondatok maradtak meg benne, hogy mi az, ami őt előre vitte. És amikor ballagás van, a sorból kiszalad, megölel és azt mondja, hogy köszönöm. Tehát szerintem ennél nagyobb visszacsatolás az életben nem kell, minthogy ő úgy megy el, hogy valamit kapott.” (13. interjúalany, nő, 34 éves)

ÖSSZEGZÉS

Az óvodai és iskolai szociális segítőknek jelentős szerepük van abban, hogy a nevelési

és oktatási intézményen belül a gyermekek/fiatalok megismerjék és hasznosítsák önmaguk és környezetük lehetőségeit és forrásait, valamint a (kortárs) kapcsolatrendszerüket is újra tudják aktiválni, amennyiben szükséges (Mayor, 2020; Máté és Gergely, 2020).

A segítők közvetítenek a gyermekek és az iskola, az iskola és a szülők, az iskola, a helyi közösség és szükségszerűen az ellátórendszer között. A koordinátor-közvetítő szerep célja az együttműködő rendszerek egymáshoz igazítása, a beavatkozások eredményességének optimalizálása. Az óvodai-iskolai segítők az egyes oktatási intézményekben megélt tapasztalataikat továbbviszik az éves jelzőrendszeri értekezletekre is, melyek lehetőséget biztosítanak a nevelési és oktatási intézményeken túl minden jelzőrendszeri tagnak a kapcsolódásra, együttgondolkodásra. Látható, hogy a közös munka során mind a pedagógusok, mind a szociális munkások szakértelme érvényesül, tudásuk és a gyermekek fejlődésének a támogatása iránti elkötelezettségük összegződik. Ez a komplex szemléletű, többnyire hosszabb időtartamú, folyamatos teamjellegű munka vezethet el a tényleges szakmáközi együttműködéshez (Bozó-Kutyifa, 2020), s az oktatási intézményekben jelentkező problémák hatékony megoldásához.

IRODALOM

- Antalné Szabó Á., Gonda Zs., Raátz J., Szabó É. és Szesztay M. (2019): A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése. ELTE, Budapest.
- Bányai E. (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély*. 14. 5. sz., 15–26.
- Benedek L. (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó, Budapest.
- Bertalan I. (2003): A kompetencia új szempontok szerinti megközelítése. *Egészségügyi Menedzsment*. 5. 1. sz., 61–63.
- Bozó-Kutyifa E. (2020): „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.
- Budai I (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka *Esély*. 20. 5. sz.

- Budai I. és Puli E. (2015): Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély*. **26**. 1. sz.
- Czeplédi S. (é. n.): *Az ifjúsági nyelv szóhasználati jellegzetességei egy veszprémi felmérés tükrében* (kézirat). Veszprémi Egyetem – Angol Tanszék, Veszprém.
- Dominelli, L. (2012): *Green Social Work*. Polity Press, Cambridge.
- Ferge Zs. (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest.
- Giddens, A. (2006): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- Héderné Berta E. (2014): Cigány családoknak nyújtott személyes szolgáltatások jellegzetességei. *Esély*. **25**. 1. sz.
- Herczeg V. (2023): Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély*, **34**. 1. sz.
- Mayor N. (2020): A különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete a közoktatásban és az óvodai-iskolai szociális segítő feladatai ezzel összefüggésben. *Szociálpedagógia*. **8**. 16. sz.
- Máté Zs. (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd*. **3**. 2. sz.
- Máté Zs. és Gergál T. (2020): Az iskolai szociális munka gyakorlata. *Szociálpedagógia*. **8**. 16. sz.
- Németh M. és Reszler B. (2020): Az óvodai és iskolai szociális munka és a művészet- és meseterápiás foglalkozások összekapcsolhatóságáról. *Szociálpedagógia*. **8**. 16. sz.
- Kaszáné Tóth K., László Gy., Pátkainé Szmulai R., Dr. Szabóné Szalay Cs., Szolnoki B., Vágvolgyi É. és Dr. Anda P. (2022): Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója. Letöltés: <https://szocialisportal.hu/elkaszult-az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszer-tani-utmutatoja/> (2023. 11. 11.).
- Kiss J. (2002): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozma T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába, A nevelésszociológia alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy Á (2013): Szocializációs közegek. *Replika*. **83**. 2. sz.

Parsons, T. és Bales, R. F. (1956): *Family Socialization and Interaction Process*. Routledge, London.

Pataki É. (2020): A csoportmunka alkalmazása az óvodai, iskolai szociális munkában. Programok, kezdeményezések Zuglóban. *Szociálpedagógia*. **8**. 16. sz.

Payne, M. (2014): *Modern Social Work Theory* (4. kiadás). Oxford University Press.

Perlman, H. H. (1957): *Social casework, a problem solving process*. University of Chicago Press, Chicago.

Pintér B. és Valkony, K. (2020): Szakmák találkozása: ismerkedés és együttműködés csoportmódszerekkel. *Szociálpedagógia*. **8**. 16. sz.

Sarnoff, C. A. (2004): *Symbols in Structure and Function – Volume 3 – Symbols in Culture, Art and Myths*. Xlibris, Bloomington.

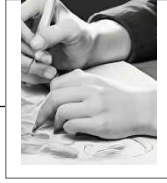
Starobinski, J. (2006): *1789 – Az értelem jelképei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Szabó L. (2023): Az óvodai és iskolai szociális segítség megvalósulása Budapest XVII. kerületében. *Szociálpedagógia*. **11**. 21. sz.

Woods, R. (1994): A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: Hegyesi, G. és Talyigás, K. (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. **1**. Semmelweis, Budapest.



„Egyre alacsonyabb a gyerekek frusztrációtűrése,
amit nem szabad figyelmen kívül hagyni”



A generációs logika ma már nemcsak a társadalomkutatói, illetve a rokon szakmák diskurzusában van jelen, hanem a közéletnek és a mindennapi eszmecserének is része. Az alábbi vitaindító annak a kezdeményezésnek az eredményeképpen született, amely megpróbálja körvonalazni és körvonalaztatni, hogy mire alkalmas és mire kevésbé a generációs szemlélet.

A Böcskei Balázs, Fekete Mariann, Nagy Ádám és Szabó Andrea által indított vitához a szerkesztőség várja a hozzászólásokat.

BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANN – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA

Hoztam is ajándékot, meg nem is

A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A GENERÁCIÓELMÉLETEK HÁTTERE

A generációs elméletek mintegy 100 évig szunnyadtak mind a szakmai, mind a közbeszédben. Az igazán magyar sorsú *Karl Mannheim*¹ – egyébként módszertanilag nem túl stabil lábakon álló – elmélete szerint (2000 [1928]) egy korcsoport generációként történő értelmezéshez szükséges (1) a közös tapasztalat (élmény), (2) a tényleges egymásra orientálódás és (3) a közös helyzetértelmezés, attitűdök, cselekvési formák. Egyszerűbben fogalmazva: egy korcsoportból akkor lesz generáció, ha van közös tapasztalás és helyzetértékelés, ha a korosztályt egyfajta élményközösség kovácsolja egybe. Ilyen élményközösség lehet mondjuk az 1990-es rendszerváltás, az ikertornyok 2001-es leomlása, vagy a karantén. (Hogy ez utóbbi ténylegesen az lesz, illetőleg lett-e,

bizonyosan még nem állíthatjuk. Ezt azok az adatok döntik majd el, amelyek megmutatják, hogy az adott korosztály tagjainak mennyire hasonlatos az élethelyzete, életmódja és valóságérzékelése saját nemzedékük más tagjaiéhoz, illetve, hogy melyik az erősebb kötőerő: a nemzedéki vagy a társadalmicsoport-tudat).

A Mannheim-féle nemzedéki összefüggést – ugyancsak máig vitatott módon – Neil Howe és William Strauss amerikai kutatók gondolták tovább, akik a generáció fogalmát úgy értelmezik, mint olyan személyek csoportját, akik – miután azonos történelmi térben és időben vannak jelen – kollektív jellemzőkre tesznek szert, generációs magatartásuk jellegzetességeit pedig az határozza meg, hogy mikor és mi módon vettek részt a meghatározó társadalmi-kulturális változásokban. A szerzőpáros szoros és szimbiotikus kapcsolatot

¹ Kétszer is emigrációba kényszerült, így lett magyar szociológusból németországi, majd angliai illetőségű kutató.

tételez fel a történelmi események és a generációk között (Howe és Strauss, 1991). Meggyőződésük, hogy ezek a mintázatok ritmikusan ismétlődnek, mintegy 15-20 évente követik egymást.² A generációk egyikét sem csupán az határozza meg, köti össze és különbözteti meg a többi-től, hogy hasonló történelmi korban éltek, hanem hogy hasonló attitűdökkel rendelkeztek a családot, az értékeket, a kockázatot, a kultúrát és az állampolgári részvételt illetően.

Mannheim, illetve Strauss-Howe elméletének ilyen univerzalizmusa azért is problémás, mert a generációvá formálódás szempontjából bizonyosan nem hagyható figyelmen kívül a társadalmi, történeti, földrajzi és kulturális környezet. Elég csak 1968-ra, a babyboom-generáció egyik jellegadó eseményére gondolni: a vasfüggönyön innen élők számára ez az év a cseh-szlovák „testvéri segítségnyújtás”-t, az azon túliaknak pedig a párizsi diáklázadást avatta generációs élménnyé. De sorolhatnánk további példákat is: az 1955 és 1969 között születetteket a finnek a *jóléti állam generációjának* nevezik, az örmények a Szovjetuniótól történő 1991-es elszakadás után születetteket *függetleneknek* hívják, a lengyelek *JPII-generáció* névvel illetik azokat, akiknek generációs élménye volt II. János Pál 2005-ös halála, és Kínában az egygyermekes politika felnövekvő, szülőkkel együtt élő posztadoleszcens fiúgyermekait *idősfalóknak* nevezik (Csutorás, 2021).

Kínában az egygyermekes politika szülőkkel együtt élő fiúgyermekait *idősfalóknak* nevezik

„HOZTAM IS...” – A BETŰGENERÁCIÓK

A generációelméletek meg is maradtak volna a mégannyi társadalomtudományi elmélet egyik csoportjaként, ha (többek közt közérthetőségük miatt) nem vetette volna felszínre őket a populárisabb – néha kevésbé a szigorú értelemben vett tudományos – ifjúság-szociológiai turbulencia. Ez azonban megtörtént, és így a népszerűség egyre erősebb; a generációk tematikája reneszánszát éli az elmúlt évtizedben.

Mannheim generációs elképzelése alapján – elsősorban a technológiahasználat szempontjából fejlettnak mondott társadalmakban – az alábbi generációk tagjai élnek ma együtt. (A leírások kritikai olvasásához érdemes tudatában lenni annak, hogy a generációs logika társadalom-, és nem technológiavezérelt fogalmi szerkezet.)

- *Babyboom-nemzedék*: A II. világháborút követően születettek generációját a „soha többé háborút” félelemmel vegyes idealizmusa és a kiemelkedően magas lélekszám jellemzi. Magyarországon a nagy létszám nem kizárólag a természetes társadalomfejlődés okán, hanem politikai intézkedéseken keresztül elvárt „dicsőség és kötelesség” alapján jött létre. A babyboom-nemzedéknek Magyarországon leginkább a Ratkó-gyerekek feleltethetők meg, akik talán a legjobban különböznek a nyugati világ hasonló nemzedékétől, hiszen a

² Tizennyolc generációt különböztetnek meg Amerika történelmében az Újvilág első telepeseitől számítva.

szocialista ideológia itt nyomta rá leginkább bélyegét a fiatalok életlehetőségeire, környezetére.

- *X generáció:* A '60-as évek végétől születettek nemzedékének tagjai nyugaton már az elektronikus média hatása alatt nőttek fel, míg magyarországi tagjai még a szocializmusban, de annak enyhülő szakaszában cseperedtek. Ők az ún. Ratkó-unokák, akik némiképp hasonlatosak a nyugati baby-boom-nemzedékhez – ez a hasonlítás pedig alátámasztja a 15-20 év megkésetttség Gábor Kálmán által felállított tételét (Gábor, 2006).
- *Y generáció:* A '80-as években született korcsoport az információs társadalom nemzedéke. Ez a csoport már gyerekkorban, a maga természetességével kezdte használni az infokommunikációs technológiákat. A korosztály tulajdonképpen behozta a nyugati fiatalokhoz mérhető korábbi lemaradásokat. A nemzedék tagjai már a rendszerváltás után eszméltek, a számítógépekkel és az internettel az iskolában, majd otthon is találkoztak. Erre a csoportra értelmezik az új csendes generáció fogalmát, mert a nagymintás ifjúságkutatás adatai szerint ezeket a fiatalokat alapvetően a bizonytalanság jellemzi, a korábbi generációknál egyértelműen kevésbé jellemző rájuk a lázadás, és a szüleik életeszmenyei sokkal jobban megfelelnek az elvárásaiknak (Székely, 2014).
- *Z generáció:* A '90-es évek közepétől születettek nemzedékére már nemcsak a hálózatos magatartásformák és az internet használata – mint digitális szocializáció

– a jellemző, de az információfogyasztás mellett a tartalomelőállítás természetessége is. Ez a nemzedék már nem ismeri a vezetékes hálózat, a mobilok és az internet nélküli világot. Magyarországot tekintve: végképp eltűnik a generációk közötti, nagyságrendileg is értelmezhető különbség a világ nyugati felétől, és kialakul egyfajta globális ifjúsági kultúra, mivel az innovációk jellemzően alig néhány hónapos, vagy akár néhány napos késéssel jelennek meg a hazai piacon. E generációnál a kutatói feltételezések szerint visszaszorulóban van a csendesség (Fekete és Nagy, 2020).

még protofogalmaik sem alakulhattak ki

A generációs logika megértésének egyik lakmuspapírja az alfa generáció fogalmának értelmezése. Se szeri, se száma a fogalommal dobálózó világmagyarázatoknak (Déri és Szabó, 2021). Korábban, a 15-20 éves generációváltás szerint, a Z generáció tagjainak „illet” megszületni 2010-ig, adódott tehát a „generációs szakértői” ötlet, hogy a 2011-től születetteket tekintsük a következő nemzedéknek, a görög ábécé betűinek kifutása miatt, mondjuk alfáknak. Csakhogy ekkor (konstans népességszaporulatot feltételezve) a jelzett korosztály 93–95%-a meg sem született. Vajon milyen általánosítható generációs karakterisztika, közös egymásra hangoltság jellemezte a fogalom kitalálásakor a megszületett 5–7%-ot? Azt az 5–7%-ot, akiknek nyilván még társadalmat és korosztályt értelmező protofogalmaik sem alakulhattak ki egyéves korukra, s az élményközösség fogalma sem értelmezhető esetükben (Nagy és Kölcsey, 2017). Ma már ennek a korcsoportnak a legidősebb

tagjai 10–14 évesek, de nincsenek megalapozott, reprezentatív, általánosítható adataink róluk (ne felejtjük, a korosztály harmada még most is csak édes álom). Megkérdezzük, megfigyelésük, jellemzőik vizsgálata meglehetősen esetleges – nem beszélve az ilyen életkorú gyerekek vizsgálatának jogi és etikai nehézségeiről. Ráadásul „a múltbeli hozam nem garancia a jövőbeli profitra”; azért, mert eddig 15-20 évente valóban tetten érhető volt nemzedéki egymásra hangoltság, illetve ezek jellegének generációkénti cserélődése, még nem jelenthetjük ki, hogy biztosan ugyanúgy fog folytatódni a folyamat a jövőben is. Vizsgálatra kétségkívül érdemesnek tűnnek a múltban tapasztaltak, de – pl. a kitolódó gyerekvállalási kor miatt – akár meg is növekedhet, vagy a technológiai háterű társadalmi változások miatt le is csökkenhet a generációs szakasz időintervalluma.

Sőt, azt sem tudjuk, hogy lesz-e belátható időn belül alfa generáció, hiszen nem tudjuk, hogy lesz-e önálló generációs jellegzetesség, olyan, amely eltér a *zoomerekétől* (Z nemzedék), azaz jellemezhetőek lesznek-e manheimi értelemben önálló generációként.

Csutorás (2021) hívja fel a figyelmet arra, hogy a fenti betűgenerációs kánon sokkal inkább kakofónia. A baby boomerekét megelőző korszak ún. *veteránjait*, ismerjük *épitők*ként, *tradicionalistákként*, illetve *csendes generációként* is. Az Y generáció esetében már ismert a *millenárisok*, a *digitális bennszülöttek*, a *cybergerekek* elnevezés is, sokszor átfedésben a Z generációval (ez az átfedés nyilvánul meg pl. az *e-generáció* kifejezésben).

Az is a generációelméletet illető kritikát igazolhatja, hogy különböző szerzőknél

rendre mások a generációs születési dátumok intervallumai, ezzel pedig inkább tűnnek sokszor légből kapottnak az elképzelésügyüttesek, mintsem adatok alapján kikristályosodott elméletnek. Ugyancsak nehéz komolyan venni azt az ökölszabályt, hogy ha valaki adott generációhatár-év december 31-én született, akkor még az egyik, ha tíz perccel később újévi baba volt, akkor már egy másik generációhoz tartozik. A generációs élményközösség nem elsősorban születési évekre vezethető vissza, hanem elsősorban a fiatal élethelyzetére és életmódjára. Ezek együtt társadalmi szinten trendként, jellemzőkként értelmezhetőek, amelyek manifesztációi – társadalmi események és folyamatok – kialakítanak valamifajta közös

tudatot, kánont. A két-két generáció közötti átmenetek leírására született ún. mikrogenerációmegnevezések (*xooner* – baby boomers és X között;

xennial – X és Y között; *zillennial* – Y és Z között) ugyancsak azt jelzik, hogy nem húzhatók éles határok a generáció közé (Csutorás, 2021).

„...NEM IS” – VAN-E COVID-GENERÁCIÓ?

Ha a generációs összetartozást az élményközösség határozza meg, felmerül a kérdés, hogy a közelmúlt válságai külön-külön vagy együttesen generációvá konstruálták-e a mai fiatalok nemzedékét. Adataink ugyanis eddig nem, csak szakértői becsléseink voltak arra nézve, hogy a 2020-as év globális történései a fiatalok számára is sorsfordító hatások-e. Nem tudtuk, hogy a társas élet

nem elsősorban születési évekre vezethető vissza

ilyetén korlátozása a fiatalok számára „múló rosszullet”-e csupán, amely alig érinti meg őket, s később sem sorsfordító emlékként szervesül – vagy életmeghatározó sarokpont; olyan életesemény, amely alapvetően alakítja át életmódjukat, jövőképüket, problémaészlelésüket, ezáltal formálva generációs jellemzőiket is. Egész pontosan azt kell megvizsgálunk, hogy a járvány létrehozta-e azokat a körülményeket, amelyek megalapozzák a generációképződés lehetőségét, és ha igen, a fiatalok saját maguk számára az azokból fakadó generációs identitást milyen mértékben interiorizálják.

A klímaügyek kihívásához – mint lehetséges generációképző globális krízishez – csatlakozó COVID-19 ugyanis ideiglenesen szétzilálta a korábban rögzült kereteket. Az a sajátos helyzet állt elő, hogy a fiataloktól mindenki mintegy varázsütésre (mert tulajdonképpen egy hétvége alatt változott ez ügyben a közmegejtélés) azt a magatartásformát várja el normaként, amellyel kapcsolatban rengeteg kritikát fogalmaztak meg korábban, és nem győzték annak veszélyes és káros, deviáns jellegét hangsúlyozni.³

Vajon az oktatási és a munkaerőpiaci folyamatok ilyenén – részben átmeneti – radikális átalakulása, a példátlan gyorsaságú kényszerű átállás a digitális oktatásra, home office-ra, számos ágazatban a munkahelyek egyik napról a másikra történő elvesztése, az offline társas kapcsolatok szigorú korlátozása és a szociális élet online térbe költözése

menyiben formálják a mai fiatal generáció karakterét?

Az MTA jóvoltából volt lehetőségünk vizsgálni a fiatalok COVID-dal kapcsolatos megéléseit. Vizsgálatunkban⁴ a mannheimi értelemben vett generáció kialakulásának esélyeit vizsgáltuk a koronavírus-járvány sokkhatásának függvényében (Szabó, 2020). A kérdés az, hogy a fiatalok – mint a társadalomban együtt élő, a többi generációtól elkülönülő, önálló generáció – a vírusfertőzés meghatározta társadalmi térben identifikálják-e magukat?

egy hétvége alatt változott ez ügyben a közmegejtélés

Kutatási módszerünk szerint három fókuszcsoport segítségével derítettük fel, hogy a fiatalok milyen problémákra, témákra érzékenyek, ezt egy bigdata-alapú metodikával, ún. social listeninggel – mintegy 3 000 000 szövegelem átvizsgálásával – tanulmányoztuk, és 1000 fős, a magyarországi fiatalokra nézve reprezentatív online kontrollkérdőívvel validáltuk.

A fiatalok körében elfogadott az önreflexiós generációs irányultság. Az elkészített fókuszcsoportos beszélgetések alapján a fiatalok életkortól függetlenül egyetértettek abban, hogy léteznek generációk: úgy érzékelik, van valamiféle változás, eltérés a különböző életkorú emberek között. A generációk elnevezéseit ugyan nem tudták pontosan, de emlékek, kifejezések előkerültek. Nem ismerték mélyrehatóan az egyes generációkat, töredékinformációkkal rendelkeztek. A beszélgetések alapján a közös

A fiatalok körében elfogadott az önreflexiós generációs irányultság. Az elkészített fókuszcsoportos beszélgetések alapján a fiatalok életkortól függetlenül egyetértettek abban, hogy léteznek generációk: úgy érzékelik, van valamiféle változás, eltérés a különböző életkorú emberek között. A generációk elnevezéseit ugyan nem tudták pontosan, de emlékek, kifejezések előkerültek. Nem ismerték mélyrehatóan az egyes generációkat, töredékinformációkkal rendelkeztek. A beszélgetések alapján a közös

³ Még inkább bizonytalan azoknak a fiataloknak az élete, akik a pandémia következtében váratlan gyorsasággal leálló (kulturális, turisztikai, szolgáltató- és vendéglátóipari stb.) ágazatokban dolgozó alkalmazottakként veszítették el munkájukat egyik napról a másikra.

⁴ Készült az MTA post-COVID jelenségek kutatására irányuló nagy kockázatú pályázat támogatásával (Project No. 19/2021).

generációs élményt a *digitalizáció, a személyes kapcsolatok átalakulása, valamint a koronavírus-járvány átélése* adta. Az *ukrán–orosz háború* is organikusan, de nem hangsúlyosan jelent meg mint potenciális generációs élmény.

Az online kérdőív alapján a 16–29 évesek több mint kétharmada elfogadja a generációs felosztást mint szemléletmódot, azonban az életkor emelkedésével növekszik a szkeptikus vélemények aránya. A social listening pedig azt támasztotta alá, hogy a járvány során az egyébként is létező generációs feszültségek nőttek. Például a fiatalok azt, hogy ők maguk a szabálykövetés és a felelős viselkedés normáit megszegik, gyakran az idősebb korosztályok rossz példájával magyarázták. Ezzel együtt ők érezték magukat legkevésbé veszélyben a többi generációhoz képest, a karantént és a járványhelyzetet különleges, furcsa élményként élték meg. A második hullám alatt erősödtek azok a narratívák az online térben, amelyek egyre inkább az idősebb generációkat és a logikátlanak bélyegzett állami intézkedéseket kezdték el okolni a járvány elhúzódása miatt.

A generációelmélet fogalomrendszere az elmúlt években bővült a *generációs identitással*, amely szerint, ha az egyén tudatában van annak, hogy valamely generációhoz tartozik, akkor érzelmi, értékrendbeli

jelentőséget is társít e csoporthoz tartozáshoz. Tehát ilyenkor nemcsak egy, a személytől függetlenül létrejövő „besorolásról” van szó, hanem önmeghatározásként is értelmezzük a generációba tartozás kinyilvánítását. A generációs elkülönülés azonban a magyar fiatalok körében a jelek szerint *nem identitásként*, inkább a kulturális és tudástőke egyfajta lenyomataként vagy médiahatásként jelenik meg.

A fiatalok „önmeghatározása”-ként a *Z generáció* a legelterjedtebb, ezt mind a social listening, mind a fókuszcsoportok megerősítik, és a kérdőív is azt mutatja, hogy relatív többségük (35%) a *Z generációt* fogadja el érvényes címkéként (az *Y generáció* választottsága 15%,⁵ a többi megnevezés – pl.: *COVID-generáció*⁶ (7%), a *válságok generációja* (6%),

nem egyértelmű, hogy magukra egy új „COVID-generáció” tagjaiként kellene tekinteniük

klímageneráció (4%) – még csekélyebb, az *alfa generáció* pedig mégannyira sem nyert teret körükben (2%). Az interjú vizsgálati szakasz tapasztalatai a kérdőíves felmérés megállapításaival összecsengenek. A fiatalok abban értettek egyet, hogy a járványidőszak lelkileg rendkívül megerőltető volt, az azonban nem teljesen egyértelmű számukra, hogy ezek a változások olyan drámai mértékben hatnak-e majd az életükre, hogy magukra egy új „COVID-generáció” tagjaiként kellene tekinteniük.⁷ Ezt megerősíti, hogy a

⁵ Azok körében, akik a generációs felosztást érvényesnek tartják, a Z generáció elfogadottsága még magasabb, 43% – ez már tekintélyes eltérést jelent a következő, Y generációhoz képest (17%).

⁶ A COVID-generációs címke elfogadottsága azok körében, akiket közvetlenül érintett a járvány, magasabb, 8–9%, de átütő eltéréstől ebben az esetben sem beszélhetünk.

⁷ Amikor kollektív identitásokat építünk, azaz társadalomtudományos megismeréssel leírunk és konstruálunk, akkor valójában homogenizáljuk az azonos időszakban születetteket. Márpedig az egyéni életutak diverzifikációja okán nyilvánvalóan más egy középosztálybeli egyetemista véleménystruktúrája, és más egy kistelepeplőn élő szakiskolai tanulóé. A fiatalok maguk is rendkívül széttagoltnak, töredezettnek érzik a magyar társadalmat, amelynek tagjai nem

fiatalok a surveyben felsorolt 14 potenciális veszélyforrásból⁸ a világjárványt a veszélytérkép első harmadába helyezték.

Az adatok alapján a magyar fiatalok, habár jól érzékelik az életükben a járvány, valamint más, (világ)politikai folyamatok káros hatásait (például a háborúkét), tapasztalják az életmódjukban, akár személyiségükben beállt változásokat, többségükben mégsem gondolják

azt, hogy esetükben valamilyen új, járvány utáni COVID-generációról kellene beszélni. Sokan tisztában vannak vele, hogy a

járványidőszakban sok minden kimaradt, vagy másként zajlott le az életükben, amit a korábbi generációk saját életükben átéltek vagy máshogy éltek át, de többségükben úgy látják, hogy mivel ezekről az eseményekről végül is nincsen tapasztalatuk, a hiányuk, elmaradásuk sem okozhat számukra túlzottan nagy sokkot. Ez azt is jelzi, hogy önmagában nem elégséges érv a COVID-generáció kapcsán az, hogy több évfolyam esett ki egy időre az oktatásból, az életciklusuknak megfelelő készség- és képességelsajátítás időszakából. Már csak azért is lehetünk egyelőre szkeptikusak a COVID cezúrajellegét illetően, mert bár a vizsgálatunk eredményei kétségtávolan a fiatalok új tapasztalatiságát mutatják, az adatok értelmezése nyomán inkább a fiatalok diszkomfortérzése detektálható, mintsem egy új gondolkodási struktúra létrejötte. A COVID-hatás tehát nem összekeverendő a

COVID-generációs tudat felé mutató hatással.

A NEMZEDÉK ARCÉLE

A magyar fiatalok önképe alapvetően nem pozitív, a vizsgálatban az általuk használt pozitív konnotációjú szavak száma csupán mintegy fele a negatívakénak.⁹ A saját generációval kapcsolatos kifejezések másik jellegzetessége, hogy azok valamilyen módon a technológiához,

az internethez, a technikai eszközökhöz, azaz a telefonhoz, vagy éppen a közösségi médiához és az attól való függőséghez kötődnek. Az önleírást célzó kérdésre adott válaszok alapján egy olyan fiatal nemzedék képe bontakozik ki, amely erősen szegmentált, a technológiától függ, és jól láthatóan az aktivitás – bár növekszik a korábbi generációkéhoz képest – nincs a legfontosabb jellemvonásai között.

A legfiatalabbak önképe jelentősen kedvezőtlenebb, mint a 24 éven felülieké, a 15–21 évesek nagyon negatívan látják a saját generációjukat, sokkal kevesebb pozitívumot tudnak mondani saját magukról. A 25 éven felüliek szintén negatívan látják ezt a korosztályt, a sajátjukat jóval pozitívabban írják le. Köztük egyetértés volt azonban abban a tekintetben, hogy minél fiatalabb valaki, a személyes kapcsolatok annál inkább háttérbe szorulnak, és a digitalizáció annál

szívesen működnek együtt, közömbösek egymás iránt, ezért sokan úgy gondolják, a jövőben nem is feltétlenül lehet majd beszélni a korábban megszokott értelemben vett generációkról.

⁸ A pontos kérdés: „Véleményed szerint az alábbi tényezők mennyire jelentenek veszélyt, fenyegetettséget Magyarországra számára?”

⁹ Érdekes tanulság, hogy 24–25 éves kortól kezdődően megjelennek az „Ezek a mai fiatalok!” típusú negatív sztereotípiák és elhatárolódások a fiatalabbaktól.

nagyobb teret és időt von el tőle, különösen a tinédzserkorszakot tekintve. A megkérdezettek közül mindenki negatívan értékelt ezt a folyamatot, de a proaktivitás nem került előtérbe (például, hogy mit lehetne ez ellen tenni, vagy „mit szoktam ez ellen tenni”).

A személyes kapcsolatok hiánya elmagányosodást, bizonytalanságot okoz, valamilyen „önmegvetés” is látszik a beszélgetések alapján. Megjelent továbbá a társas magány érzése. A social listening rámutatott, hogy a fiatalok számára a bezárkózás következtében adódott technológiai körülmények jellemzően nem okoztak jelentős problémát; 2020 előtt is napi szinten használták a digitális eszközöket és online tereket – a fennakadásokat a digitális eszközök hiánya vagy az internettel kapcsolatos anomáliák (túl lassú, túl drága) váltották ki ebben az időszakban. A járvány elterjedésével és a karantén megjelenésével párhuzamosan egyértelművé vált, hogy a technológia létkérdés, a digitális átállás már nem

csak alternatíva, mindenkinek fel kell nőnie hozzá. A bezárkózás kezdetén a fiatalok jelentős része nem érzett a digitális színtér használatában jelentős változásokat, viszont többen látták úgy, hogy a többi generációval szemben nagy előnyük van ezen a téren. Általános meglátás volt, hogy ez az időszak több, számukra mindennapi, az idősebb generációk által gyakran kritizált digitális hatás és jelenség hasznát igazolta vissza.

A survey eredményei szerint a 16–29 évesek véleménye alapján a generációk közötti különbségek elsősorban kulturális és technológiai jellegűek. Relatív többségük a beszédstílust, a szlenghasználatot emelte ki,

amely egyértelműen szubkulturális különbségekre utal. A generációk közötti különbségek a fiatalok szerint elsősorban kulturális és technicizáló jellegűek, ugyanakkor a korosztályi identitás összességében erősen negatív, helyenként stigmatikus.

Hasonló kulturális és részben technológiai eltérést jelez a második, az elsőhöz képest már kevésbé jellemző szempont megítélése, a közösségimédia-jelenléte. Az okostelefon és egyes applikációk használata, valamint a technológiai ismeretek esetében van különbség az egyes életkori csoportokat vizsgálva, méghozzá oly módon, hogy minél „idősebb” a fiatal, annál inkább hajlamos az okostelefonhoz, a technikához kötni a generációk közötti elhatárolást. A fókuszcsoportos kutatás tapasztalatai hasonlóak: a fiatalok, amikor a *generáció* kifejezést használják, sok-

szor kevésbé életkori megkülönböztetésre gondolnak, sokkal inkább valamilyen szociokulturális, alapvető különbségek szerint csoportosítják magukban a társadalom különböző rétegeit. Az általános

felfogás szerint a generációformáló tényezők nem lokálisak, kívülről jönnek, és időről időre megváltoznak. Bizonyos társadalmi csoportok magukévá, belsővé teszik az ezen tényezőkhöz kapcsolódó speciális értékeket, felfogásokat, ezek a társadalmi csoportok hasonló jellemvonásokat és tulajdonságokat vesznek fel (például divatot, trendet követnek). Ezeket a jellemvonásokat, valamint a generációs eltéréseket a fiatalok tipikusan a legszűkebb környezetükből szerzett információk alapján értékelik: szinte kizárólagos a saját családi környezet és a legszűkebb egyéni mikrokörnyezet hatása.

szinte kizárólagos a saját családi környezet és a legszűkebb egyéni mikrokörnyezet hatása

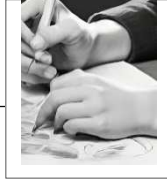
A social listening eredményei alapján a fiatalok és az idősebbek közötti egyik, ha nem a legnagyobb elválasztó tényező a digitális világ készségszintű használatában mutatható ki. A beszélgetésekből kitűnt, hogy a fiatalok hamar rájöttek: a digitális megoldások segítségével kényelmesebbé és kellemesebbé tehető az otthon töltött idő, a digitális közösségi élmények pedig kiszabadíthatják őket a karanténból, pozitív feltöltődést, szabadságérzetet adhatnak.

A vizsgált fiatalok mindennapjait nagyon erős bizonytalanságérzet határozza meg, a COVID maradandó

következményei közül a lelki, mentális jellegű problémák tűnnek a legsúlyosabbnak. Tehát nemcsak a COVID megélése kapcsán látszanak hasonlóságok, de annak következményeit, hatásait is hasonlóan ítélik meg a magyar fiatalok. Ugyanakkor bár az adataink megerősítik, hogy a történelmi, gazdasági és politikai folyamatok eredményeként létrejöhetnek, sőt létrejönnek generációk, de azt is mutatják, hogy fenntartásokkal kell kezelni a COVID-generáció kialakulására vonatkozó feltételezéseket: COVID-generációs *önidentitásnak* ugyanis kevés nyomát láttuk.

IRODALOM

- Corsten, M. (1999): The time of generations. *Time & Society*. **8**. 2–3. 249–272. DOI: 10.1177/0961463X99008002003
- Csutorás G. Á. (2021): „Ratio Generationis” – Szempontok a felelős generációkutatáshoz, *Metszetek*. **10**. 2. sz., 104–119. DOI: 10.18392/metsz/2021/2/6
- Déri A. és Szabó A. (2021): Generációs kihívás a poszt-Covid időszakban. *Szociológiai Szemle*. **31**. 4. sz., 4–27.
- Fekete M. és Nagy Á. (2020): Megszólal-e az új csendes generáció? Avagy mit várhatunk az Ifjúság 2020 adatfelvétel eredményeképp? *Szociológiai Szemle*. **30**. 1. sz., 98–106.
- Gábor K. (2006): Az ifjúsági korszakváltás kezdete a kilencvenes évek Magyarországon. In: Uő. (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged.
- Howe, N. és Strauss, W. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Books, New York.
- Mannheim, K. (2000 [1928]): A nemzedékek problémája. In: Uő: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Nagy Á. és Kölcsey A. (2017): Generation alpha: marketing or science? *Acta Technologica Dubnicae*. **7**. 1. sz. DOI: 10.1515/atd-2017-0007
- Strauss, W. és Howe, N. (1991): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. Harper Perennial – William Morrow and Company, New York.
- Szabó A. (2020): „Gyerek vagy ám még...” Egy történelmi COVID-generáció születésének feltételei. In: Körösenyi A., Szabó A. és Böcskei B. (szerk.): *Vírusba oltott politika: Világjárvány és politikatudomány*. Napvilág, Budapest. 169–184.
- Székely L. (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Á. és Székely L. (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúságkutatás 2012*. ISZT Alapítvány – Kutatópont, Budapest. 9–28.



Nemzetközi szemmel az árnyékoktatásról és a mesterséges intelligenciáról

Két beszélgetés a XXIII. ONK neves külföldi előadóival

2023-ban a XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencián, amelyet az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara rendezett meg, „Setting, Monitoring and Achieving the UN Sustainable Development Goals: Contributions from the Global Community of Education Researchers” címmel tartott nyitó plenáris előadást prof. emeritus **Mark Bray**, a University of Hong Kong UNESCO chair professzora.

Ugyancsak e konferencián tartott plenáris előadást **Benedict du Boulay**, a Sussexi Egyetem mesterséges intelligencia professzor emeritusa, a University College London vendégprofesszora „The past, present and future of artificial intelligence in education” címmel.

A konferencián való megtisztelő részvételük alkalmából mindkettejükkel interjú készült, ezek olvashatóak alább. Benedict du Boulayjel Horváth László, Mark Brayjel Gordon Győri János beszélgetett. A fordítás az interjúkészítők munkája.

GORDON GYŐRI JÁNOS

Interjú Mark Bray professzorral

KÖZELÍTÉSEK

Prof. emeritus Mark Bray (1952–) a University of Hong Kong UNESCO chair professzora. Noha 1986 óta a Hongkongi Egyetem munkatársaként dolgozik, az évtizedek során más tendői miatt hosszabb-rövidebb időszakokra elhagyta az intézményt: 2006 és 2010 között a Párizsi International Institute for Educational Planning igazgatója volt, valamint egyéb, az UNESCO-hoz és más nemzetközi szervezetekhez kapcsolódó munkája mellett 2004 és 2007 között a World Council of Comparative Education Societies elnökeként is nagyhatású szakmai tevékenységet fejtett ki.

Mint az összehasonlító pedagógiai kutatások és az árnyékoktatás-kutatás nemzetközileg kiemelkedő alakja, kérjük, mondja el, hogyan talált rá ezekre a szakmai területekre, és hogyan alakult a tevékenysége ezeken a területeken.

Eredetileg közgazdasági végzettséggel rendelkezem, és csak később ismerkedtem meg az összehasonlító pedagógiával. Az 1980-as években több olyan kutatást végeztem, amelyek során ezt a kétféle végzettségemet

tudtam integrálni: azt tártam fel, hogy az elvileg ingyenes állami oktatás mégis milyen költségeket, kiadásokat kíván meg a családoktól egyes oktatási rendszerekben. E munkáimnak köszönhetően 1994-ben az

UNESCO felkért, hogy mérjem fel, elemezzem az oktatásfinanszírozás jellemzőit kelet-ázsiai országokban. E munkám közben hasonló témák vizsgálatával a Világbanknál is eltöltöttem kutatóként fél évet. Ennek eredményeként jelent meg 1996-ban egy kötetem *Counting the full cost: Parental and community financing of education in East Asia* (A teljes költség: az oktatás szülői és közösségi költségei Kelet-Ázsiában) címmel [1].¹

Gazdasági-politikai szempontból ezek a kutatásaim háromféle ázsiai országra terjedtek ki: a hosszabb ideje kapitalista országokra, volt szocialista országokra, illetve akkori kommunista rezsimekre. A kutatásaim eredményei egyes esetekben meghökkentőek voltak, hiszen például az derült ki, hogy még a kommunista országokban is – amelyekben pedig

alapvető társadalmi cél volt a mindenki számára egyenlő és igazságos oktatás – jelentős költségek hárulnak az oktatás terén a háztartásokra és a közösségekre. Alapvetően egyébként nem is maga a tény volt meglepő olykor, hanem a költségek mértéke; például Kambodzsában, az akkori évtizedek legkeményebb kommunista rendszerében a szülők viselték az oktatás anyagi terheinek 80%-át.

Mindez további finomító kutatásokra ösztökélt. Ennek eredményeként jelent meg 1999-ben egy újabb könyvem *The private costs of public schooling: Household and community financing of primary education in Cambodia* (Az állami oktatás magánköltségei: A kambodzsai alapfokú oktatás háztartási és közösségi finanszírozása) címmel [2], amelyben külön és részletesebben elemeztem a kambodzsai helyzetet. Ezt a

kötetemet az UNESCO egyik intézménye, az International Institute for Educational Planning (IIEP; Nemzetközi Oktatástervezési Intézet) adta ki az UNICEF-fel közösen. Ez a nagy visszhangot kiváltó kötet azt mutatta be, hogy az olyanféle kiadások, mint például a regisztrációs díjak, az iskolai viselet, a tankönyvek, a gyerekek iskolába és iskolából való utazásának költsége, a magánórák és más kiadások milyen hatalmas költségeket emésztenek fel családi és közösségi szinteken, és milyen óriási hányadát teszik ki a nemzeti oktatásra költött pénzeknek. Megjegyzem, ezt a kutatást néhány évvel később megismételtem (szintén Kambodzsában), és

az akkor eredmények a 2000-es évek elején még megdöbbentőbbek voltak, ahogy azt Seng Bunly kollégámmal egy könyvben össze is foglaltuk [3].

szakmailag megfelelő pontossággal definiáltam a jelenséget

E munkáim idején született meg az UNESCO–IIEP kutatások eredményeként 1999-ben az a könyvem *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners* (Árnyékoktatás: a kiegészítő privátoktatás, és ennek következményei az oktatás tervezői számára) címmel [4], amely a nemzetközi szakirodalomban is elsőként mutatta be globális perspektívából a kiegészítő magánoktatás, vagy ahogy a könyv címében is megjelöltem, az árnyékoktatás jellemzőit. Az árnyékoktatást mint metaforát nem én sem én foglalkoztam elsőként.

Az én akkori hozzájárulásom elsősorban az volt ehhez a területhez, hogy szakmailag megfelelő pontossággal definiáltam a jelenséget – méghozzá úgy, hogy azt ma is a legtöbb kutató használni tudja, ahogy én magam is. A korábbi kutatók csak

¹ A szöveghez tartozó jegyzeteket a jobb olvashatóság érdekében ezúttal végjegyzetben közöljük. (A szerk.)

próbálkoztak ilyesmivel, de az eredményeik talán kevésbé voltak alaposak. Sikerült szisztematikus rendszerben bemutatnom az árnyékoktatás számos alapjellemezőjét, és ami talán a legjelentősebb hatást eredményezte, az az volt, hogy számos ország árnyékoktatási jellemzőit felsorakoztatva sikerült bizonyítanom, hogy ez a jelenség világszerte jelen van. Ezzel együtt azt is sikerült illusztrálnom a kötetben, hogy egy olyan jelenségről van szó, amelynek akár nemzeteken átnyúló, transznacionális, globális jellemzői is lehetnek, de amely jelenség ugyanakkor országokként, oktatási rendszerként számos speciális jellemzőt mutat strukturális, általános társadalmi, ideológiai, kulturális és egyéb okok miatt. Tehát az árnyékoktatás ideális összehasonlító pedagógiai jelenségnek is mutatkozott, éppen olyannak, amely ezen a téren is nagyon sok értékes, izgalmas eredménnyel kecsegtet.

Amikor az 1999-es könyvemet publikáltam az árnyékoktatásról, még csak nagyon kevés, a jelenség sporadikus kutatásán nyugvó tudományos közlemény jelent meg a témával kapcsolatosan, szingapúri, malajziai amerikai, japán szerzőtől származó írássok (és mellettük egyébként, János, éppen az Ön egyik 1998-as magyar nyelvű közleménye is [5]), amelyek egyik közös jellemzője az volt, hogy az árnyékoktatást a kelet-ázsiai régió kontextusában mutatták be, és általában hajlottak arra a vélekedésre, hogy a kiegészítő oktatás elsősorban Kelet-Ázsiában van jelen, és ennek kulturális – a konfucianizmussal összefüggő – okai vannak.

A könyvem azért is tett nagy hatást a kutatói közösségre, mert bár én magam is az elsődlegesen kulturális magyarázóelvre

hajlottam akkoriban, azt sikerült bemutatnom, hogy az árnyékoktatás egy-egy ország politikai-ideológiai, társadalmi, gazdasági és

egyéb jellemzőitől függetlenül jelen van a világnak gyakorlatilag minden pontján – legfeljebb a konkrét megvalósulási, működési formája az, amelyet befolyásolnak a

nemzeteken átnyúló,
transznacionális, globális
jellemzői is lehetnek

helyi, aktuális történelmi, ideológiai, strukturális, pénzügyi, kulturális és egyéb jellemzők. És talán éppen az, hogy ezt sikerült bemutatnom, lehet az egyik oka annak, hogy ez a kötet globálisan nagyon széles hatást gyakorolt a kutatói közösségre: sokakat arra bátorított, hogy a jelenség helyi jellemzőit feltárják, de ugyanakkor globális kontextusban is elhelyezzék az eredményeiket.

Kétségtelen, hogy az árnyékoktatás mint szakmai téma lett talán a legnagyobb hatású munkaterületem az idők során; valóban jelentős nemzetközi szakmai közösség alakult ki körülötte az elmúlt évtizedekben – éppen most van ez kialakulóban Magyarországon is –, akik számára, úgy tűnik, a témáról azóta is folyamatosan megjelenő közleményeim fontos kiindulópontot, szakmai inspirációt jelentenek, miközben persze számos olyan továbblépés is történt és történik ezen a kutatási területen, amelyek már személyesen nem hozzám, hanem ennek a nemzetközi kutatói közösségnek más tagjaihoz kötődnek.

Mindazonáltal nem lettem hűtlen azokhoz a kutatási és szakmai területekhez sem, amelyeknek köszönhetően magam az árnyékoktatási témájához eljutottam. Az évtizedek során fontos szakmai tevékenységet fejtettem ki az összehasonlító pedagógiai téren is – ennek köszönhetően töltöttem be World Council of Comparative Education

Society (Nemzetközi Összehasonlító Pedagógiai Társaság) elnöki tisztségét 2004 és 2007 között, illetve dolgoztam a már említett IEP igazgatójaként 2006 és 2010 között. De az idők során a Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) (Hongkongi Összehasonlító Pedagógiai Társaság) elnöke is voltam, és az amerikai székhelyű Comparative and International Education Society (CIES) (Összehasonlító és Nemzetközi Oktatási Társaság) elnöki tisztét is betöltöttem. Mindemellett pedig évtizedeken át a University of Hong Kong professzoraként – ma már emeritusaként – oktattam a tudományterületeim tudnivalóit hallgatói, későbbi kutatói generációk sokaságának.

Azért a sok kelet-ázsiai kapcsolódásom némi magánéleti magyarázatra is szorul. Bár

én magam a háború utáni Dél-Angliából származom, és ott is nőttem fel az 1960-as években, éppen a nemzetközi társadalmi és szakmai érdeklődésem és tevékenységem vezetett el Anglián túl afrikai, majd ázsiai országokba (ami nem jelenti azt, hogy személyes, családi és számos munkakapcsolatom ne kötne ma is nagyon erősen az eredeti házához). A feleségem, Ora Kwo hongkongi, ezért telepedtem le évtizedekkel ezelőtt, és élünk azóta is ott (persze sok európai – párizsi és egyéb – kapcsolódással is). Ora nemcsak a közös gyermekeink anyja, hanem számos munkában is partnerem volt az évtizedek során az árnyékkutatás jelenségének kutatása, különösen a szabályozás mintázatainak megértése terén.

Mi volt a legjelentősebb, legfontosabb kutatás vagy projekt, amelyet valaha is végzett – vagy egy ezek közül, amely igazán közel áll a szívéhez?

Mint az eddigiekből már kivehető volt, a korai szakmai éveimtől kezdve erősen foglalkoztattak az oktatás különféle egyenlőtlenségi kérdései, hiszen éppen ez az, ami a kelet-ázsiai kommunista társadalmak esetében is annyira megdöbbentő volt: hogy még azokban az országokban is, amelyek elvileg a maximális egyenlőség elvét hirdették a társadalom életének minden területén, óriásiak voltak a gyerekek egyéni lehetőségeiben a különbségek a családjuk, közösségük anyagi, kulturális és egyéb jellemzőinek megfelelően.

Szóval ha mindent összevetve végül is választanom kell, akkor azt mondom, hogy a szakmai életem nagy teljesítményeinek azt tekintem, hogy sikerült olyan szakmai

Anglián túl afrikai, majd ázsiai országokba

közösségeket vezetnem, alkalmasint létrehoznom az évtizedek során, amelyek talán új szempontokból tudtak hozzátenni annak megértéséhez, hogy miért és milyen fajta egyenlőtlenségek jelennek meg az oktatás világában, és hogy talán abban is sikerült néhány lépést tennem afelé, vagy legalábbis valamilyen inspirációkat kialakítani a világon egy sor kutatóban, oktatáspolitikus szakemberben arról, hogy

mindezen új tudásokat is figyelembe véve hogyan lehetne növelni az oktatási igazságosságot és egyenlőséget helyileg és globálisan – persze nem a speciális helyi, egyéni, kulturális és egyéb különbségek, jellemzők mellőzésével, hanem épphogy mindezeknek a figyelembevételével, hasznosításával.

Ugyanakkor továbbra is fontos számomra, hogy globális szinteken is lássam, láttassam, értelmezsem az oktatási jelenségeket; az idői perspektívákat tekintve is komplexen, a múltat, a jelent és a jövőt nem elválasztva, lehasítva egymásról. Ezért is örültem, hogy a 23. Országos Neveléstudományi Konferencián itt, Budapesten *Setting, Monitoring*

and Achieving the UN Sustainable Development Goals: Contributions from the Global Community of Education Researchers (Az ENSZ fenntartható fejlődési céljainak meghatározása, megvalósítása és nyomon követése: az oktatáskutatók globális közösségének hozzájárulása) címmel tarthattam plenáris nyitó előadást.

Milyen kihívásokkal szembesült a kutatási tevékenysége során?

Erre a kérdésre csak nagyon nehezen lehetne az esetemben válaszolni, mert túl sok olyan terület speciális jellemzőit kellene itt most áttekintnünk, amelyekkel a munkáim során foglalkoztam. Ezért javaslom, hogy ezen a ponton fókuszáljunk az árnyékoktatásra mint kutatási területre.

Először is: nem véletlen, hogy van egy olyan kötetem, amelyik speciálisan az árnyékoktatás kutatásmódszertani kérdéseivel foglalkozik: *Researching*

Private Supplementary Tutoring: methodological lessons from diverse cultures (A kiegészítő privátoktatás kutatása: módszertani tudnivalók különféle kultúrák teréről) [6]. Ez a cím nem feltétlenül azt fejezi ki, hogy ennek a területnek mindenestül önálló kutatásmódszertani világa lenne – természetesen alapvetően ugyanazokat a módszereket tudjuk itt is alkalmazni, mint más társadalomtudományi, más oktatástudományi kutatások is.

De egyrészt itt megnehezíti, összetettebbé teszi a kutatási munkát az, hogy a jelenség megragadásában mindig megjelennek kulturális jellemzők is, amelyek figyelembevétele nélkül nem tudjuk megfelelően megtervezni, lefuttatni a kutatásainkat, és értékelni azok eredményeit. Implicite az is

ezt a területet speciálisan nagyon nehéz kutatni

benne van ebben a megközelítésben, hogy – bár ez az oktatáskutatás egészére is mondható, de erre a területre feltétlenül – ha az árnyékoktatást nem annak nagyon komplex társadalmi kontextusrendszerében vizsgáljuk és értelmezzük, akkor valójában semmit nem fogunk megérteni belőle. Tehát a kötet

részben emiatt született, és emiatt mutatja a cím is azt, hogy ez egy speciális területe az oktatáskutatásnak. Nem véletlen, hogy a kötet szerkesztői is három

országából, három különböző kultúrából származnak: Ora Kwo Hong Kongból, Kínából, Boris Jokić a mai Horvátországból, én magam pedig Angliából. És akkor most még nem is tértem ki a kötet egyes fejezeteinek szerzőire, akiknek származási adatai Grúziától Indiáig sorolhatók.

De a kötet mint speciális kutatásmódszertani összefoglaló megszületésének más szakmai okai is vannak, olyanok, amelyek valóban abból fakadnak, hogy ezt a területet speciálisan nagyon nehéz kutatni. Ezek a nehézségek olyan sokrétűek maguk is, a kulturális jellemzőkön túlmenően, hogy lehetetlen lenne itt most szisztematikusan minden vonatkozásra kitérni, úgyhogy csak néhányat említek meg.

Ilyen nehézség például maga a definíció problémája. Erre korábban már utaltam. Ezt a nehézséget jól mutatja az is, hogy bár mi ebben a beszélgetésben most csak kétféle terminológiát használtunk – árnyékkutatás, illetve kiegészítő privátoktatás –, a nemzetközi kutatási irodalomban ennek még több mint fél tucat más neve is van, és nem véletlenül. Tehát nagyon nehéz nyelvileg is definiálni, hogy mit is kutatunk.

Természetesen nem lehet meglepő, hogy ez a nyelvi-definíciós nehézség nem elsősorban nyelvi okokból ered, hanem abból, hogy a jelenség maga nagyon-nagyon sokféle. Nagyfokú változatosságot mutat történelmileg, társadalmilag, oktatási rendszerenként, kulturálisan, lokálisan és így tovább. És tovább fokozza a nehézségeket az, hogy e sokszínűség és bizonyos értelemben a jelenség „határvonalai” mivolta, vagy egyesek szemében akár rendszeren kívülsége nagyon nehezíti a klasszifikációt is.

Azt elég magabiztosan állíthatjuk – noha egyes esetekben még ezt sem tökéletes bizonyossággal –, hogy az árnyékkutatás az extrakurrikuláris oktatás ernyője alá tartozó tevékenységek egy csoportja. És azt is elég hasznos definíciós/klasszifikációs elvként elfogadnunk, hogy olyan, a hivatalos oktatás világán kívüli, piaci szolgáltatásként működő oktatási tevékenységek tartoznak ide, amelyek a gyerekek oktatási rendszerben való előrelépését kívánják kiegészítő oktatási tevékenységekkel előmozdítani. Ezért érdemes a jelenség vizsgálati körét az akadémikus tantárgyakra, és azon belül is különösen a vizsgatárgyakra leszűkíteni. Különösen három olyan vizsgatárgy van, amely alapvető ezen a téren: a matematika, az anyanyelv és irodalom

(szövegértés és szövegalkotás), valamint az idegen nyelv, főleg az angol mint globális lingua franca manapság.

De ezek, illetve a több-kevesebb joggal még ide tartozó elméleti iskolai tantárgyak kiegészítő oktatási szolgáltatási terepe olyan gazdag változatosságot, olyan gyakori határátlépési jellemzőket mutat, hogy én magam is nagyon sokszor el kell, hogy gondolkozzam azon, hogy egy adott tevékenység, valamely ország speciális kiegészítő oktatási tevékenysége a mi kutatási körünkbe tartozik-e, vagy hogyan is van ez az adott jelenség esetében.

Tehát amikor e kutatási közösségben bármelyikünk elkezdti a terület valamely vetületét kutatni, nagyon világosan definiálnia kell, hogy mit is vizsgál. De ennek maguk a jelenségek – az összetettségük, bizonyos fajta szabálytalanságaik, klasszifikációs illeszthetlenségeik miatt – igen gyakran ellenállnak.

És akkor még csak a kutatókról szóltam. De a terület kutatásának egyik alapvető lehetősége az, hogy vizsgálati személyeket – gyerekeket, szüleiket, formális oktatási

és/vagy árnyékkutatási tanárokat, intézményvezetőket, oktatáspolitikusokat – kérdezzük meg a jelenségről (például hogy mennyiben használnak

árnyékkutatási szolgáltatásokat, milyen öszegeket fordítanak erre és hasonló), akiknek meg aztán végképp elképzelésük sincs, hogy mit is szeretnénk tudni, amikor az „árnyékkutatásról”, a „kiegészítő privátoktatásról” kérdezzük őket.

Ezért – sajnos – nagyon gyakori, hogy a kutatók maguk sem jól határolják le a témát, és a válaszadók sem jól igazodnak el abban, hogy mit is kérdeznek tőlük. Így aztán számtalan olyan kutatás zajlik le,

a jelenség maga
nagyon-nagyon sokféle

amelyben végül is nem szorosan az árnyék-
oktatásról, hanem a gyerekek általános sza-
badidős tanulási aktivitásáról van szó,
hobby- vagy egyéb tevékenységekről, lovag-
lástól a robotikasakkörig. És különösen ne-
héz kicsi gyerekektől, gyerekekről adatokat
gyűjteni, értelmezési és klasszifikációs ne-
hézségek miatt, és természetesen amiatt,
mert egy 6-8 éves gyerekek lényegében
esélytelen is elmagyarázni, hogy mi is tarto-
zik az árnyékoktatás körébe, és mi nem az ő
„iskolán kívüli” tevékenységei közül.

Még két lényeges kutatási nehézséget
emelek ki:

Az egyik az, hogy az
árnyékoktatásról azért is
nagyon nehéz adatokat
gyűjteni és egy-egy kon-
textusban, valamilyen ve-
tületben tiszta ismeretekhez jutni róla, mert
számos társadalmi környezetben lényegében
valamennyi érdekelt vonakodik erről a té-
máról nyilatkozni. Ennek az okai egyrészt
átfedést mutatnak a szereplők között, más-
részt sokszor nem személyes okok álnak a
háttérben, hanem strukturális vagy külön-
féle társas-társadalmi okok. Tehát nagyon
gyakran vonakodnak maguk a gyerekek nyi-
latkozni erről, mert sokan közülük úgy ér-
zik, hogy ez valami rájuk nézve nem ked-
vező dolog, hogy „fizetős különórákra”
szorulnak, vagy hogy a szüleinek nekik ezzel,
ezáltal többet adnak meg, mint más gyere-
kek szülei.

Az idősebbek már azt is sejtik/érik,
hogy azért ennek az egésznek van valami

kapcsolódása az oktatás igazságossági és
egyenlőségi vetületeihez, és ezért nem nyi-
latkoznak a saját részvételükről ebben szíve-
sen. A szülőket is részben ezek az okok veze-
tik, de részben azért is nehéz tőlük adatokat
gyűjteni, mert a vonatkozó anyagiakról nem
szívesen beszélnek. A szolgáltatói oldal sem
könnyen megközelíthető. Még a legbecsüle-
tebben adózó országokban is sok árnyék-
oktatási tanár nem adózik, eltitkolja a jöve-
delmét. Az árnyékoktatási cégek gazdasági
adatai sem eléggé áttekinthetőek, kutatók
számára pedig végképp nem. És nem nyilvá-

nosak az alkalmazott pe-
dagógiai módszereik, pe-
dagógiai világuk, mert az
titok, hiszen sokszor ép-
pen ebben rejlik a piaci
előnyük. De az oktatáspo-

litikusoktól sem könnyű bármit megtudni,
egyrészt mert nem ismerik magát a jelenséget
eléggé, másrészt mert valóban nem is rendel-
keznek rá vonatkozó megfelelő objektív adat-
sorokkal, ezekből felépíthető tudással.

És itt jön egy másik kutatási nehézség:
hogy így végül is nagyon különböző kuta-
tási módszerekkel összegyűjtött, nagyon ve-
gyes adatokról van szó, amelyekből komo-
lyabb összehasonlító pedagógiai adatsorokat
és elemzéseket összeállítani csak nagy közeli-
tésekké lehetőséges. De talán önmagában is
alapvető eredmény ezen a területen, hogy
ma már sok száz kutató foglalkozik ezzel a
témával, és egyre több erőfeszítés történik
annak érdekében is, hogy ezeket és további
kutatásmódszertani kérdéseket megoldjunk.

*Oly sok év kutatás után végül is mi a véleménye az árnyékoktatás jelenségéről, és milyen jövőt
jósol vagy látna szívesen ezen a területen?*

Az árnyékoktatás, mint már utaltam rá, na-
gyon összetett, erősen ellentmondásos

jelenség. Miközben evidensek a jó oldalai –
sokakat segít az oktatási eredményességben,

jól tud támogatni tehetséges és nehezen előre haladó diákokat egyaránt, értékesen tud hozzájárulni az oktatás gazdagító és felzárkóztató funkcióihoz –, evidensek a negatív vagy lehetséges negatív vonásai is. Ez utóbbi kapcsán elsősorban az oktatási igazságosságot és egyenlőséget veszélyeztető jellegzőket szokás kiemelni, noha sajnos sokan nagyon leegyszerűsítően, ideológiavédelemmel kezelik ezt a témát. És fontos kritikai pont az is, hogy sok esetben leszűkítik a tanítási-tanulási folyamatokat a vizsgákra való felkészítésre, illetve, hogy módszertanilag sokszor nem eléggé alaposan kidolgozottak a tevékenységek, amelyeket ebben a szegmensben (gyakran nem is szakképzett tanárok) alkalmaznak, és hogy a gyerekektől nagyon sok szabadidő lehetőségét veszi el.

El kell árulnom, hogy eleinte, amikor ezzel a témával foglalkoztam, én magam is meglehetősen sarkosan láttam, értelmeztem az árnyékkutatás számos jellemzőjét. Ahogy az árnyékkutatás egyre több vetületét és egyre többféle nézőpontból látjuk a kutatásoknak köszönhetően, az évek során én magam is egyre több komplexitást, és így egyre több szépet, értékeset is látok benne, anélkül, hogy szem elől téveszteném az árnyoldalt, a potenciális vagy valós veszélyeit, valamint azt, hogy ugyanaz a részjelenség ezen a területen egyszerre bírhat nagyon pozitív vagy akár szélsőségesen negatív értékkel, hattással.

Egy mindenesetre biztos: az árnyékkutatással ma nem lehet, nem szabad nem foglalkozni. Ott van, akár szeretjük, akár nem, akármilyen arcai vannak is. Ismernünk kell minél jobban, minél behatóbban, éppen annak érdekében, hogy megfelelőbben tudjuk

kezelni is ezt a jelenséget, túl a kutatáson magán. De minden továbblépés alapja az, hogy a kutatásban fontos célokat, irányokat határozzunk meg, mint például mi Sanghajban – ez az East China Normal University Center for International Research in Supplementary Tutoring (CIRIST; Nemzet-

közi Kiegészítő Privátoktatási Kutatóközpont) –, vagy az Ön vezetésével az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Árnyékkutatás és Közokta-

tás Kapcsolata Kutatócsoport keretében, amely mostanában alakult meg. Ha jól tudom, jelenleg nemzetközileg ez a két kutatócsoport az, amelyik kifejezetten erre a témakörre fókuszál, de nyilván további hasonlóak is kellene majd a globális kutatási térben a jövőben, mert csak a jelenség alapos kutatása eredményeként tudunk oktatáspolitikai, oktatástervezési, pedagógiai módszertani és egyéb fejlesztéseket felelősséggel kialakítani.

Ahogy azt az utóbbi években több cikkemben is összefoglaltam, a kiegészítő privátoktatás-kutatás az alatt a negyedszázad alatt, mióta egyáltalán létezik, fontos tudni-valókat tárt fel – elsősorban, noha nem kizárólagosan – oktatásszociológiai, oktatásgazdaságtani, oktatáspolitikai, szabályozási, kulturális, oktatástechnológiai vetületekben. Vannak ismereteink a jelenség pedagógiai, tanításmódszertani vetületeiről is, de jóval kevesebb, ezek tehát tovább kutatható témák. Ismerünk sok mindent az árnyékkutatás szubjektíven átélt negatív oldalairól a gyerekek, a szülők részéről – de sokkal kevesebbet, mint az ugyancsak létező pozitív vetületeiről. Ez is további feltárható terület, éppen úgy, mint az árnyékkutatás és a közoktatás kapcsolata, vagy például a

az árnyékkutatás szubjektíven átélt negatív oldalai

szolgáltatói és szolgáltatási oldalon megjelenő nemi különbségek témája. A terület vállalkozóiról nagyon keveset tudunk kutatásokra alapozva mondani, mert szinte alig vannak ilyen kutatások. Eddig nagyon kevés gondolattal, kutatási eredménnyel lehetett találkozni azon a téren is, hogy az árnyékkutatás jelensége milyen újdonságot hozott a társadalmak és az oktatás viszonyában. Én úgy látom, mintha ez egy olyan szélesebb folyamat része lenne, amely mögött az áll, hogy az emberek szélesebb csoportjai már nem fogadják el azt, hogy az oktatás főleg vagy kizárólag az állam feladata lenne, hanem – ha fogalmazhatok így – visszavesznek belőle, és önmaguk, öntevékenyen is szervezik az oktatás világát, a saját igényeik szerint. Én úgy látom, hogy ennek mélyebb elemzése is még várat magára. Mint ahogy azé is, hogy vajon mindez milyen hatással lehet majd a jövőben az oktatás és a társadalom viszonyára.

Ezek mind nyitva álló területek az árnyékkutatás témáján belül. És ne felejtsek

el: egy idő után a beszélgetésünket az árnyékkutatásra kezdtük fókuszálni, noha eleinte még az összehasonlító kutatás területéről is szót ejtettünk. Azt gondolom, hogy az árnyékkutatás kutatásnak számos – noha természetesen messze nem minden – vetülete olyan szoros kapcsolatban áll az összehasonlító pedagógia tu-

dományterületével, hogy nem beszélhetünk szakmailag megfelelő alapotottsággal működő árnyékkutatás-kutatásról,

ha az nem tud valahogy összekapcsolódni magas színvonalon kidolgozott, intézményileg, szervezetileg, de persze a szakemberek tudáskonstrukciói szintjén is kidolgozott összehasonlító pedagógiával. Tehát a kettő elég erősen feltételezi egymást: azt vélem, bár nem ismerem elég pontosan az itteni helyzetet, hogy az árnyékkutatás-kutatás magával hozhatja az összehasonlító neveléstudomány fejlődését Magyarországon, és viszont: ha az utóbbi téren történik előrelépés, akkor az előzőnek is jobbak az esélyei a fejlődésre.

magával hozhatja az összehasonlító neveléstudomány fejlődését Magyarországon

AZ INTERJÚBAN EMLÍTETT SZAKIRODALMI MUNKÁK

- [1] Bray, M. (1996): *Counting the full cost*. World Bank, Washington, DC.
- [2] Bray, M. (1999): *The Private Costs of Public Schooling: Household and Community Financing of Primary Education in Cambodia*. UNESCO International Institute for Educational Planning in collaboration with UNICEF, Paris.
- [3] Bray, T. M. (1999): *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.
- [4] Bray, M. és Bunly, S. (2005): *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- [5] Gordon Győri, J. (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás: a hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. sz., 273–317.
- [6] Bray, M., Kwo, O., és Jokic, B. (2015): *Researching private supplementary tutoring. Methodological lessons from diverse cultures*. Comparative Education Research Centre, Hong Kong.

HORVÁTH LÁSZLÓ

Interjú Benedict du Boulay professzorral

Benedict du Boulay a Sussexi Egyetem mesterséges intelligencia professzor emeritusa és a University College London vendégprofesszora. A londoni Imperial College-ban szerzett fizikából BSc-diplomát 1966-ban, a Zambiai Egyetemen tanári képesítést 1968-ban, majd az Edinburgh-i Egyetemen PhD-t 1978-ban. Doktori fokozatszerzése előtt dolgozott az iparban és pedagógusként, majd utána az Aberdeeni és a Sussexi Egyetemeken. Elsődleges kutatási területe a mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban. Ezen belül a tanulók metakogníciójának és motivációjának modellezése és fejlesztése érdeklí. 2015-től 2017-ig az International Artificial Intelligence in Education Society elnöke, az International Journal of Artificial Intelligence in Education társszerkesztője. 12 könyvet szerkesztett/írt, és mintegy 190 tanulmánya jelent meg. Ezek közé tartozik a 2023 áprilisában megjelent *Handbook of AI in Education* (Kézikönyv a mesterséges intelligencia alkalmazásáról az oktatásban) szerkesztése is.

Hogyan találkozott a „mesterséges intelligencia az oktatásban” témájával?

Véletlenül. A pályámat fizikusdiplomával kezdtem. Az iparban helyezkedtem el, megtanultam programozni. Unatkoztam, a feleségem is unatkozott, és egy nagy kalandra vágytunk. Így hát Zambiába mentünk, hogy tanárok legyünk. Mindketten Lusakában tanultunk, hogy megszerezzük a posztgraduális pedagógiai képesítést, és egy vidéki középiskolába osztottak be minket. Így indult el a tanári pályám. Később visszajöttem az Egyesült Királyságba a feleségemmel és egy gyermekkel. Sokáig azt hittem, hogy csak tanítani tudok, és néhány évig tanítottam is, de nagyon lehangolóan találtam. Egy olyan iskolában dolgoztam, ahol a gyerekek csak be akarták fejezni az iskolát, ez pedig nem tett engem boldoggá. Láttam egy hirdetést a *The New Scientist* című tudományos magazinban, amelyben az állt, hogy az Edinburgh-i Egyetemen hallgatói

ösztöndíjpályázatot hirdetnek, amelynek keretében az oktatásban használt Logo¹ nevű, nagyon újszerű programozási nyelvel lehet dolgozni. Így hát elmentem az interjúra, megkaptam a hallgatói ösztöndíjat, és egy olyan tanszékre kerültem, amelyet eredetileg Bionikai Kutató Laboratóriumnak hívtak, és amelyből hamarosan – amíg én ott voltam diákként – Mesterséges Intelligencia Tanszék lett. Ez volt az első vagy az egyik első mesterséges intelligencia tanszék az Egyesült Királyságban. Én a Logóval és általános iskolai tanárokkal dolgoztam, nem igazán foglalkoztam mesterséges intelligenciával, viszont körülöttem mindenki más azzal foglalkozott, én pedig mesterségesintelligencia-előadásokra jártam. Tehát véletlenül kerültem a Mesterséges Intelligencia Tanszékre. Aztán egy posztdoktori pozíció keretében az Aberdeeni Egyetemre mentem

¹ A Logo programozási nyelvről lásd részletesebben: [https://en.wikipedia.org/wiki/Logo_\(programming_language\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Logo_(programming_language))

az Informatikai Tanszékre, és azt mondtam, hogy szeretnék egy MI szakot indítani a Pszichológiai Tanszék bevonásával. Így hát elindítottam egy mesterséges intelligencia szakot, ahol tanítottam is, majd Sussexbe jöttem, hogy segítsek a tudásalapú

rendszerek mesterképzésében, és különböző tantárgyakat tanítottam ezen a szakon is. Tehát bizonyos értelemben véletlenül találtam rá a mesterséges intelligencia témájára, és aztán a tudományos karrierem is ezt az utat követte.

Miért érdemes a „mesterséges intelligencia az oktatásban” témájával kutatóként foglalkozni?

Erre a kérdésre különböző kutatók különböző válaszokat adnának. Sok olyan embert ismerek, akik meg akarják változtatni a világot, és jobbra akarják tenni az oktatást. Ezzel nem vitatkozom, de számomra nem ez a legfontosabb. Úgy gondolom, hogy a tanulás és a tanítás elsősorban emberi tevékenység, és a mesterséges intelligenciával való foglalkozás segíthet megérteni és feltárni, hogyan működik a tanulás és a tanítás az embereknél. Engem a klasszikus mesterséges intelligencia mint valami megértésének a modellje érdekel. Ma már tudunk olyan programokat készíteni, amelyek képesek sakkozni, megnyerik a go-világbajnokságot, röntgenfelvételeket diagnosztizálnak. Ezek mind-mind kiemelkedő

valóban le tudod-e másolni az emberi tanulási folyamatokat

emberi képességeknek számítottak, amelyeket lemásoltunk. Lehet, hogy nem *ugyanúgy* működnek, mint az emberek, de legalább olyan jól, mint az emberek. Számomra tehát az igazán érdekes dolog az, hogy olyan rendszereket építsünk, olyan rendszereket tanítsunk, amelyek megpróbálnak olyan jól teljesíteni, mint az emberek.

Nem elsősorban azért, hogy közvetlenül jobbra tegyük a világot, hanem azért, hogy kiderítsük, mitől lesz jó egy tanár. Van egy elméleted, amit kipróbálhatsz a rendszereddel, és megnézheted, hogy valóban le tudod-e másolni az emberi tanulási-tanítási folyamatokat, vagy sem. Ez érdekel engem.

Mi volt a legjelentősebb kutatása a „mesterséges intelligencia az oktatásban” területén?

A mesterséges intelligencia témáján belül az egyik kezdeti munkám a motivációval volt kapcsolatban. A kérdés az volt, hogy hogyan tudjuk ellenőrizni, hogy valóban haladnak-e a diákok a nekik kínált feladatokkal, és hogyan támogathatjuk őket ebben a folyamatban. Hogyan válasszuk ki, hogy milyen nehéz feladatot adjunk nekik? Például egy olyan tanulónak, aki nem halad jól, szándékosan adhatunk olyan feladatot, amelyről tudjuk, hogy meg tudja oldani. Vagy annak,

aki már minden szükséges készséget elsajátított. Tehát a cél nem az, hogy többet tanítsunk neki. A cél az, hogy jó tapasztalatot szerezzen, és ez segítsen neki a későbbiekben, amikor egy kicsit többet kell tanulnia. A tanár tehát ilyenkor egy kicsit tudatosan visszafelé halad. Mindezt ez a rendszer úgy csinálta, hogy ha úgy gondolta, hogy a tanuló nem halad jól, és úgy tűnt, hogy nem élvezi a dolgokat, akkor szándékosan kiválasztott számára egy olyan feladatot, amely

nagyon hasonló ahhoz, amit az már sikeresen megoldott, és azt adta elé. Az erről szóló cikkemet (*del Soldato és du Boulay*, 1995) sokan idézik, mert ez volt az egyik legkorábbi munka a „mesterséges intelligencia az oktatásban” témájában a motivációról.

Büszke vagyok, hogy ezen a projekten a rendkívül okos tanítványommal, Teresa del Soldatóval együtt dolgozhattam.

És aztán a Logóhoz kapcsolódó munka során – amely nem igazán mesterséges intelligencia, de kapcsolódik hozzá – nagyon érdekelt, hogy az általános iskolai tanárok mennyire rejtelmesnek és nehéznek találják a programozás tanulását, még a Logo segítségével is. Minden, amit akkoriban, az 1970-es években olvastam, azt mondta, hogy „ó, a Logo könnyű, teljesen természetes, bárki meg tudja csinálni”. Miközben a Logo programozás olyan bonyolalmakkal jár, mint a paraméterátadás, az alprocedúrák, a változók használata, vagyis felmerül az összes klasszikus programozási kérdés.

De igazából nem ez a probléma. Írtam egy tanulmányt *Néhány nehézség a programozás tanulásában* címmel (*du Boulay*, 1986), amely a Logo és a Pascal tanításával kapcsolatos tapasztalataimból született az első egyetemi munkám során. Ezt a korai tanulmányt rengetegen idézik a kezdők

programozástanulásának témakörében.

Ezen kívül írtam egy segédanyagot *A fekete doboz az üvegdobozban* címmel (*du Boulay és mtsai.*, 1999), amely arról szól, hogy a kezdőknek elmeséljük, mi történik a számítógép belsejében, amikor programozunk. És akkor nem az igazságot mondjuk el, hanem egy történetet, mert az igazságot túl bonyolult lenne elmondani. Úgy értem, többre-
tegyű dolgok történnek... Egészen biztosan

nem kell a bináris nyelvről beszélni. A bináris nyelv nem releváns, mert azon a szinten, amelyen az emberek interakcióba lépnek a számítógépekkel, a bináris nyelv nem látható. Mindkét

ez az a gép, amivel
dolgoznod kell

dolgozat erről a gondolatról szólt, a képzetről, amit én úgy hívtam, hogy „a fiktív gép”. Ez az a gép, amivel – számodra úgy tűnik, hogy – dolgozol, és amely bizonyos képességekkel rendelkezik, amelyeket manapság a billentyűk és a képernyő, akkoriban a lyukkártyák határoztak meg. *Ez az a gép, amivel dolgoznod kell.* Nincs értelme részletesen elmagyarázni, hogy mi történik három réteggel lejjebb. Nem segít, csak összezavarja a dolgot. Szóval van két ilyen cikkem, mindkettő jól idézett, mindkettő a korai időkből. De bizonyos értelemben ezek határozzák meg a pályám kettős jellegét: érdekel a programozás pszichológiája, valamint az MI és az oktatás.

Milyen kihívásokat lát ezen a kutatási területen?

Nos, az én pályafutásom során az egyik kihívás hosszú ideig az volt, hogy megpróbáltam kutatási pénzeket szerezni, mert az „MI az oktatásban” témája nem illeszkedett jól a tudományos és műszaki tudományok pénzforrásaihoz, és nem illeszkedett a

társadalomtudományok pénzforrásaihoz sem – mivel a két terület között helyezkedik el. És másokhoz hasonlóan nekem is gondot okozott, hogy úgy mutassam be, amit kutatni szeretnék, hogy az elfogadható legyen akár a Társadalomtudományi Kutatási

Tanács, akár a Mérnöki és Fizikai Tudományos Kutatási Tanács számára. A pénz megszerzése tehát a múltban problémát jelentett. Azt hiszem, ez mostanra változik, mert a mesterséges intelligencia mint téma mindenki fejében ott van. Ez a kihívás tehát megszűnt.

Új kihívást jelent a mesterséges intelligencia mindent átható jelenléte és a vele kapcsolatos félreértések.

Úgy értem, az emberek félnek tőle, és félniük is kellene attól, hogy rosszindulatú szereplők kihasználhatják. Beszélünk például arról, hogy a mesterséges intelligenciával rendelkező drónok maguk döntenek arról, hogy hova dobjanak bombákat, vagy hova lőjenek a fegyverekkel. A drónok még emberi kezelővel is elég rosszszak, de ha autonóm módon működnek, az már nagy probléma. A mesterséges intelligenciát olyan emberek használják, akik engedelmeskednek neki; ők a mesterséges intelligencia *döntéseiről* beszélnek. Miközben MI-döntéstámogatásnak kéne történnie, nem pedig MI-döntéshozatalnak. Az orvostudományban nemrégiben több nagyszerű dolgot hallottunk az MI általi diagnosztizálás területén elért eredményeiről. De a diagnoszisért és a kezeléssel szemben a döntésért még mindig az embereknek kellene felelniük, és ez így is van, legalábbis az Egyesült Királyságban. Az emberek a mesterséges intelligenciától kapnak segítséget abban, hogy azt mondassák: „szerintem ilyen daganat van az agyadban”, de végül a felelősség az emberé marad. Ami miatt aggódom, az az, hogy ahogy a mesterséges intelligencia egyre jobb lesz a diagnózis felállításában, a támogatórendszer és az ember közötti erőviszonyok megváltozhatnak. Pedig annak nem

a mesterséges intelligenciát
olyan emberek használják,
akik engedelmeskednek neki

volna szabad megváltoznia. Örömmel látom, hogy a mesterséges intelligenciát különféle döntéstámogatásokban használják – de nem akarom, hogy az hozza meg a döntéseket.

Ennek ellenére természetesen hoz döntéseket. Így például, ha valaki kölcsönkérelmet nyújt be, a mesterséges intelligencia jellemzően megnezi, hogy hol él, milyen

iskolai végzettséggel rendelkezik, milyen fizetése van, milyen megtakarításai vannak, és egy csomó más adat alapján döntést hoz. És gyakran az a személy, aki ezt a döntést

végrehajtja, nem kérdőjelezi meg a döntést. Az Egyesült Királyságban már láttunk néhány botrányt, ahol nagyon komoly problémák merültek fel, mondjuk, a vízumok megadásával vagy a rendőrségi intézkedésekkel kapcsolatban, amelyeket a mesterséges intelligencia irányított. Sajnos nem az történt, hogy „a mesterséges intelligencia jelzi, hogy van néhány indikatív bizonyítékunk adott problémára” – hanem tényleges beavatkozás történt. Szerintem ez teljességgel téves.

A mesterséges intelligencia szabályozásáról szóló diskurzusokban elég nehéz megállapítani, hogy *mit* is kell pontosan szabályozni. Talán szabályozhatnánk egy rossz minőségű rendszert, amelyet rossz minőségű algoritmussal programoztak, és azt mondhatnánk, hogy nos, valójában a döntései a legtöbb esetben nem túl jók. De nem lehet igazán szabályozni a mesterséges intelligenciát, amely ezt a rendszert létrehozta. A szabályozás kérdése elég nehéz lesz. De szerintem elsősorban a mesterséges intelligencia és annak adott kontextusban való használata *közötti kapcsolatot* kell szabályozni.

Embernek is kell lennie a folyamatban. Mert egy gépi tanulási algoritmust nem igazán lehet szabályozni. Egy gépi tanulási algoritmus bizonyos szempontból semleges. Nem úgy értem, hogy elfogulatlan. Semleges azzal kapcsolatban, hogy hogyan fogják használni.

A szabályozás kapcsán felmerülő nehézségek miatt az emberek félnek az MI-től. Néhány dolog miatt szerintem túlságosan is aggódnak. Például az a gondolat, hogy a mesterséges intelligencia elszabadul, és elkezd sétálgatni, embereket ölni – ez butaság. Aggódunk kellene a mindenféle elektronikus rendszerektől való függőségünk miatt, amelyek elromolhatnak. A bankrendszer, a pénzautomaták. Már látunk is ilyenre példát, amikor például bemész egy boltba, a pénztárgép nem működik, és a bolt nem tud működni. Egy bankrendszer leállása sok kárt okoz a hétköznapi rendszereknek és az MI-rendszereknek is. Ezek azok a dolgok, amelyek valóban elromolhatnak. A napfoltok aktivitása 11 éves ciklusban zajlik, és van egy pont, amikor a napfoltok aktivitása hatalmas. Lehetőség, hogy hatalmas gamma- és egyéb

álcázzák azt, amit már most is csinálnak az MI-vel

sugárzást kapunk. Rengeteg elektronikai berendezés fog elromlani. Ezek a dolgok valós félelmek. A hamis félelmek közé tartozik ugyanakkor, hogy a Terminátor hirtelen megérkezik a bejárati ajtónk elé. És az MI-vállalatok lényegében álcázzák azt, amit már most is csinálnak az MI-vel, hamis félelmekeket táplálva. A te telefonod, az én telefonom nyomon követ minket. Ki tudja, hova vezet ez a beszélgetés is. Biztos vagyok benne, hogy teljesen megbízom benned. De a telefonodban nem bízom. Vagy nem bízom a

cégben, amelyik a telefont építette. Tehát írsz egy üzenetet Gmailen egy barátodnak, hogy „Ó, most vettem egy új kanapét a lakásomba”. Tíz perccel

később kapsz egy hirdetést kanapékról. És a Google azt mondja, hogy nem olvastuk el az e-mailt, csak automatikusan átnéztük kulcsszavakra. Ezt csinálja a titkosszolgálat is. Más kulcsszavak más problémákat okoznak. Tehát a mesterséges intelligencia egyéb rutinszerű felhasználásai miatt aggódni kell. A Terminátortól való félelem szerintem hamis félelem. De rengeteg valódi dologtól kell félnünk.

A szabályozás kapcsán az is nehézség, hogy milyen gyorsan változnak ezek a dolgok.

Pontosan. Mi most a stratégia? Szerintem korábban el sem tudtuk volna képzelni, milyen jól működhetnek az olyan rendszerek, mint a ChatGPT. Nem, szerintem még azok is meglepődtek, akik építették, hogy milyen jól működik. Úgy értem, hogy amikor látod, hogyan működik... Lényegében csak felépti ezt a hatalmas valószínűségi

vektort. Gyakorlatilag szavak, szavakat követő szavak, szavak részei vagy bekezdések valószínűségeiből kiindulva képes ilyen dolgokra. Mégis: ez egy mágikus ugrásnak tűnik, még azoknak is, akik tudják, hogy mit csinál. De persze, hogy annak tűnik, hiszen annyira hihető.

Hogyan tudnánk egy olyan dolgot elképzelni a mesterséges intelligencia kapcsán, ami nemcsak másolja, hanem meghaladja a természetes intelligenciát?

Nos, szerintem, a tanároknak sokat segítené, ha rendelkezésükre állna egy „műszerfal”, amely előre jelzi az összes diákjuk metakognitív szintjét, vagyis a rendszer „kiszámolná”, hogy melyik diák érti igazán, ki az, aki csak részben érti meg, ki az, aki azt hiszi, hogy érti, de valójában nem, és ki az, aki nem hiszi, hogy érti, amit csinál. Ezek mind érdekes módon minőségi ítéletek. Egy olyan rendszer, amelyik ezt igazán

jól csinálja, szerintem tényleg nem lenne semmi. És azt hiszem, az is nagyszerű cél, hogy a gépek beszéljenek hozzád; valóban beszéljenek, és megértsék, amit mondasz. Az előadásomban említettem azt a ténytet, hogy egy konferencián most már valós időben generálható a szöveges leirat. És ezt még mindig varázslatosnak találom: hogy mindezt az MI valós időben is meg tudja tenni.

Ez számítási kapacitás.

Számítási kapacitás, igen. Voltam egy érdekes előadáson egy számítástechnikai konferencián, ahol azt mondták, hogy a mesterséges intelligencia terén elért eredmények nagy része valójában a chiptervezésben elért eredmény. A most rendelkezésre álló

számítási kapacitás – jellemzően grafikus chippek segítségével, amelyekben sok szép párhuzamosság van – nagyságrendekkel nagyobb, mint 15 évvel ezelőtt. Bocsánat, ez nem túl jó példa valami varázslatosra, de ez jutott eszembe.

Jelenleg nagy a médiafelhajtás a ChatGPT és hasonló generatív modellek körül. Mit gondolsz, ez csak egy hype?

Szerintem ez itt marad velünk. Az fog változni, hogy az emberek megszokják, és már nem fog többé hóbortnak számítani. És egyre jobb lesz, és szerintem lassan egy-két szinttel feljebb fog kerülni a Bloom-

taxonómia legalsó szintjéről. És egyre jobban aggódnunk fogunk amiatt, hogy vajon emberrel vagy géppel beszélünk-e. Szerintem az ítéletalkotás egyre nehezebb lesz, és lesznek, akik ezt ki fogják használni.

Egy előadásban hallottam azt a felszólítást, hogy nem állhatunk meg a fejlesztésben, jobbnak kell lennünk, mint azok, akik rossz célokra használnák fel az MI-t.

Például a bankoknál már most is láthatjuk, hogy a hitelkártya-ügynökségek programokkal vizsgálják a tranzakciókat, és megpróbálják azonosítani a hamis tranzakciók nyomait, ami egy elég általános felhasználása a mesterséges intelligenciának. És valóban, az

iskolákban és az egyetemeken az emberek mesterséges intelligenciát használnak arra, hogy megpróbálják kiszűrni a ChatGPT-vel felépített hallgatói válaszokat. Tehát ez egyfajta fegyverkezési verseny az egyik- és a másikké MI-felhasználó között.

Ez részben a rendelkezésre álló adatokon, a jó minőségű adatokon is múlik, amelyek alapján képezzük ezeket a modelleket.

Teljes mértékben. És van egy sor jogi kérdés ezekkel az adatokkal kapcsolatban, amelyeket már most is használnak. Vannak szerzők, sőt művészek is, akik panaszkodnak,

hogyan a munkáikat engedély nélkül vették át és használták fel ezekben a modellekben.

Mi lenne a szakmai tanácsa a tanárok számára a jelenlegi helyzetben a mesterséges intelligenciával kapcsolatban?

Azt hiszem, hogy meg kell tanulniuk, hogyan működik a mesterséges intelligencia, mi is tartozik ide. Nem kell, hogy programozók legyenek. Nem kell megtanulniuk programozni vagy bármi ilyesmit csinálni. De szükséges, hogy alapvetően megértsék, hogy mi van, mondjuk, a ChatGPT mögött. Vagy hogy mi van egy általuk használt oktatási program mögött. Mit csinál? Milyen adatokat gyűjt? Hogyan használja fel ezeket az adatokat arra, hogy döntést vagy javaslatot hozzon, vagy hogy továbbítsa az információt a tanárnak vagy a diáknak? Nem mély technikai szinten, hanem a laikusok szintjén: mi is történik valójában? Ez nem varázslatos és nem is különösebben ijesztő. És tanuljunk meg szkeptikusnak lenni, mert a gyártók most azzal próbálnak meg programokat eladni a tanároknak, hogy „mesterséges intelligenciát tartalmaz”. Amikor fiatalabb voltam, ez volt a halál csókja. Elrejtetted a mesterséges intelligenciát, mert ijesztő volt. Most viszont azt állítják, hogy van benne MI, pedig lehet, hogy van, de az is lehet, hogy nincs. A tanároknak meg kell kérdeznük, hogy: „Rendben, Mr. Oktatási Program Eladója, mi a mesterséges intelligenciája? Hogyan

képezték ki? Milyen esetekben jó?” Valahogyan meg kell érteniük, miről van szó, hogy azt mondhassák: „Nos, úgy tudom, hogy az önök mesterséges intelligenciáját csak fehér, középosztálybeli, városi diákokon képezték ki. Én az ország egy vidéki területén dolgozom, ahol sok a bevándorló diák. Milyen

bizonyítéka van arra, hogy az önök rendszere által hozott, a városi fehér középosztálybeli diákokon betanított megoldások a vidéki bevándorlók esetében is helyesek lesznek?” Szóval, hogy képes

legalább a laikusok szintjén megismerjük, hogyan működnek valójában az oktatási programok

legyen úgy kezelni, mintha mosógépet vásárolna. „Azt mondod, hogy a mosógéped szuperhatékony. Nos, rendben, mondd a számokat. Mennyivel kevesebb áramot fogyaszt? Milyen hosszú az öblítési ciklus ehhez képest?” Az MI-t használó szoftver ugyanilyen termék. Az alapján szeretnék választani közöttük, hogy mennyire jól működnek, nem pedig az alapján, hogy milyen fényes a dobozuk. Tehát azt hiszem, a tanács az, hogy szedjük magunkra némi szkepticizmust, illetve, hogy legalább a laikusok szintjén megismerjük, hogyan működnek valójában az oktatási programok. Azt hiszem, ez lenne a legjobb tanácsom.

Mindez az oktatáskutatókkal kapcsolatban is fontos lehet. Tehát tudatosabbnak kell lennünk abban is, hogy milyen adatokat hozunk létre a kutatások keretében, mert ezeket fogják felhasználni ezekben a rendszerekben.

Teljes mértékben. És az adatok validitását gyakran elég nehéz kideríteni. Ez egy elég régi probléma a pszichológiában, amely az évek során számos kérdőívet validált különböző emberi jellemzők mérésére, beleértve a motivációt is. Sok ilyen kérdőív amerikai kutatásokból származik. És ha jobban belegondolunk, sokuk olyan kutatásokból származik, amelyeket egyetemeken végeztek, ahol az alanyok hallgatók voltak. Tehát alapvetően 19 és 22 év

próbáld meg használni azt a kontextust, amelyben vagy

közötti amerikai diákoktól származó válaszokról van szó. De ők nem az egész világ. Fontosak, de vannak mások is. Ma már elismerték, hogy ha egy kérdőívet olyan kohorszon használunk, amely nem igazán felel meg annak a kohorsznak, amelyen a kérdőívet eredetileg bemérték, akkor nem valószínű, hogy reprodukálható eredményeket kapunk. Tehát ez ugyanaz a probléma.

Mit javasolna egy fiatal kutatónak, aki megpróbál belépni a „mesterséges intelligencia az oktatásban” területére?

A válaszom az lenne, hogy attól függ, milyen érdeklődéssel, kontextuális tudással és készségekkel rendelkezik az adott fiatal, mert számos különböző útvonalon és különböző irányultsággal lehet elindulni az oktatáskutatás területén. Lehet, hogy a szakpolitika érdeklő, mint a konferencia másik plenáris előadóját, Mark Bray-t.² Ez egy teljesen más szint, mint az osztálytermi szint. Ha az osztályteremben vagy, akkor oktathatsz felnőtteket vagy neurodiverz embereket. Oktathatsz gyerekeket. Dolgozhatsz az oktatási rendszeren kívül, mondjuk az utcán

élőkkel. Lehetsz az oktatásban, megvizsgálhatod az iskolát mint szervezetet, és azt, hogy hogyan működik a társadalomhoz való viszonya szempontjából. Sokféle kontextusban foglalkozhatsz az oktatással. Tehát azt tanácsolnám, hogy próbáld meg használni azt a kontextust, amelyben vagy, amelyik egyfajta alapot ad ahhoz, hogy aztán megvizsgálj, hogy az MI hol hathat az adott kontextusban. Ez utóbbi nagyon egyénfüggő. Ugyanakkor ma mindenki az MI-ről és az oktatásról beszél – tehát elég sok lehetőség nyílik a kutatásra.

Van olyan dolog, amit fontosnak tart, de nem tértünk ki rá?

Remélem, a fő üzenetem az emberi tanárok központi szerepéről világosan átjött. Tényleg úgy gondolom, hogy nem bízhatjuk a

rendszerekre, hogy minden munkát elvégezzenek. Ott van például a dicséret kérdése. Amikor valakinek a telefonja azt mondja,

² A Mark Brayjel készült interjú a 84. oldaltól olvasható. (A szerk.)

hogy „jól csináltad”, bármi is volt az, az nem ugyanaz, mint ha az anyukája mondaná. Még ha ugyanazok is a szavak, a kontextus egészen más. Vagy ha valaki a doktori disszertációját írja, és a témavezetője azt mondja neki: „ez a fejezetterv nagyon jó”. Ez sokkal többet jelent, mint ha a Word mondaná ezt, vagy a Grammarly, vagy

bármi is volt az, amit az írásához használ. Mert valahogy az emberi kapcsolat az, amiről a dicséret valójában szól. Tehát vannak dolgok, amelyeket nem tudsz lemásolni, mert ha valami *egyszer már gép*, akkor már *nem ember*. Sok mindenre képes, de attól még gép marad. „Szeretheted” az autódát vagy a hűtődöt, attól az még egy gép.

A hanganyag angol nyelvű leiratának elkészítéséhez az OpenAI Whisper³ beszéd felismerő szoftvert használtuk. A fordítás nyers verzióját a deepl.com⁴ programmal készítettük el. A mesterséges intelligencia-megoldások használata során a szerző folyamatosan ellenőrizte az elkészült anyagokat.

AZ INTERJÚ KÉSZÍTÉSÉHEZ FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- del Soldato, T. és du Boulay, B. (1995): Implementation of motivational tactics in tutoring systems. *Journal of Artificial Intelligence in Education*. 6. 4. sz., 337–378. Letöltés: <https://users.sussex.ac.uk/~bend/papers/ijaiedteresa.pdf> (2023. 12. 30.).
- du Boulay, B. (1986): Some Difficulties of Learning to Program. *Journal of Educational Computing Research*. 2. 1. sz., 57–73. DOI: 10.2190/3LFX-9RRF-67T8-UVK9
- du Boulay, B., Mitrovic, A. és Yacef, K. (szerk., 2023): *Handbook of Artificial Intelligence in Education*. Edward Elgar Publishing.
- du Boulay, B., O’shea, T. és Monk, J. (1999): The black box inside the glass box: Presenting computing concepts to novices. *International Journal of Human-Computer Studies*. 51. 2. sz., 265–277. DOI: 10.1006/ijhc.1981.0309



„Nagyságrendekkel kevesebb tananyagot kellene megtanítani az iskolában”

³ A forráskód elérhető itt: <https://github.com/openai/whisper>

⁴ Elérhető itt: <https://www.deepl.com/translator>

TAMÁS BIANKA – BOZSIKNÉ VIG MARIANNA

A természetterápia szerepe a gyógypedagógiában

A napjainkat meghatározó, jelentős ingerterhelés jellemezte környezetben az idegrendszerünk túlterhelődik, ami a stressz mellett számos pszichoszomatikus tünethez is vezethet. Ennek csökkenése vagy akár megelőzése érdekében az egyik legmegfelelőbb közeg: a természet.

A tanulmány a természetterápia alkalmazásának egyes jellemzőit tárja fel a gyógypedagógia területén belül. A kutatás része volt az a kérdésfeltevés, hogy hazai viszonylatban a szakemberek milyen mértékben vannak tisztában a természetterápia, illetve a természettől való elidegenedés szindrómája (nature deficit disorder; NDD) fogalmával. Ezen felül arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a természetterápia alkalmazása a fogyatékosok mely területén hatékony.

A kutatás egyik felét online kérdőív segítségével végeztük, amelyet hazai gyógypedagógusok töltöttek ki. A második rész középpontjában egy autizmus spektrumzavarral élő kisfiú áll, akinek a történetét személyes megfigyelés, illetve szülői és edzői interjú segítségével dolgoztuk fel.

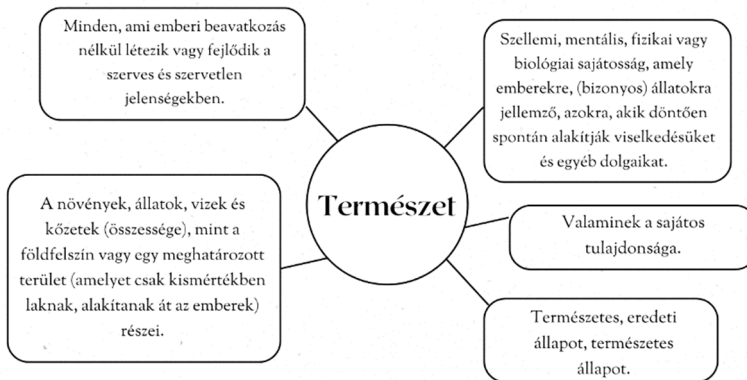
A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy Magyarországon a természetterápia egy innovatív megoldás a gyógypedagógián belül, melynek összetevői hatékonyan bevetethetők bármelyik fogyatékoságtípusnál.

A TERMÉSZETTERÁPIÁRÓL

A természet élettani hatásai

A *Natur* (*nature, natura – természet*) kifejezés a latin *natura* vagy *nasci* szóból

származik, melynek jelentése *létrejönni, szülni* (Schauer, 2020). Kultúránkban számos kontextusban találkozhatunk ezzel a szóval. A Götz, Haensch, Wellmann és Jehle által szerkesztett német idegennyelvű szótárában (1998) a *természet* öt különböző jelentését különítették el (1. ábra).



1. ÁBRA

A természet szó jelentése

FORRÁS:
Götz, Haensch, Wellmann és Jehle (1998) alapján saját szerkesztés¹

¹ A tanulmányban fordításban megjelenő idegen nyelvű szövegek magyarítását Tamás Bianka végezte. (A szerk.)

A természet számos pozitív hatást gyakorol az emberi szervezetre. A természetben eltöltött idő segíti az idegrendszer megfelelő működését és fejlődését, létrehoz egy nyugodt, csendes állapotot, amelyben az ember minőségi időt tud eltölteni. Kiszakad a mókuskerékből, a folyamatos hangzavarból, a stresszel teli szituációkból. Egy erdei séta is rengeteg jótékony hatást fejt ki. A szabadban töltött idő alatt erősödik a paraszimpatikus idegrendszer aktivitása, ami egy nyugodt, ellazult érzéshez vezet, létrehozva az általános jóllét érzését. Élesebbé válnak az érzékszervek, fokozódik a koncentráció – a természet mindezekkel segíti az alkalmazkodóképesség fejlődését is. A természeti közeg ezen felül kihat az önismeretre, önértékelésre, a problémamegoldásra, motoros képességekre, sőt még a

magabiztosságra is. A szervezet könnyebben hozzá tud férni a saját pszichikai erőforrásokhoz. Mivel a szimpatikus idegrendszer aktivitása csökken, a szervezet stressz-szintje is alacsonyabbá válik. A természetben való rendszeres tartózkodás összekötése valamilyen sporttevékenységgel pedig még inkább megerősíti az immunrendszert, a természetes ölüsejtek mennyisége is megnövekszik a szervezetben, s ezáltal az ellenállóbbá válik a daganatos és fertőzőes betegségekkel szemben (Josifumi, 2018).

E pozitív hatások meglétét napjainkban már számos kutatás alátámasztja. Ilyen például egy pennsylvaniai kutatók által végzett kísérlet, amelyben bebizonyosodott, hogy pusztán már az is gyógyító, jótékony hatással bír, ha a betegek az ablakukból természetes tájra nézhetnek ki. A kutatásban epehólyag-eltávolításon átesett betegek vettek

részt. Néhány beteg ablaka tűzfalra nézett, másoké pedig a már említett természetes tájra. Megfigyelhető volt, hogy az utóbbi személyek hamarabb felépültek a műtétből, rövidebb időt kellett kórházban tölteniük, illetve kisebb mértékű fájdalomról számoltak be (Ulrich, 1984).

A természetterápia alappillérei

A természetterápia egy pszichoterápiás módszer, amely remekül kombinálható más terápiás eljárásokkal (pl. a kognitív viselkedésterápiával). A pszichoterápiás

munka alapjait egykor Freud fektette le. Az ő nyomdokain haladva a terápiás tevékenység még ma is szinte minden esetben zárt helyiségben zajlik. A változatlan helyszín biztosságot nyújt a kliens

számára, és így koncentrációjának kiteljesedésében semmi sem zavarja meg. Ma már azonban azt is hangsúlyozza a pszichológiai gondolkodás, hogy miért is érdemes néha elhagyni a foglalkozások során a négy falat (Knümann, 2019). Ezek közül négy okot a természetterápia alappilléreinek is tekinthetünk: a kikapcsolódás és mozgás; a rugalmasság megélése; a közvetlen tapasztalatok; a szemléletváltás. Természetesen a felsoroltak mellett még számos érv szól a szabadban töltött idő mellett.

A természetterápiás munka jellemző formai kerete

A természetterápiás megközelítések soha nem korlátozódtak a mentális zavarok tüneti kezelésére. Épp ellenkezőleg, az egészségügyi rendszer peremén napjainkban is

már az is gyógyító, jótékony hatással bír, ha a betegek az ablakukból természetes tájra nézhetnek ki

sok fontos fejlesztés zajlik, melyek művelői az egészséget holisztikusan szemlélik. Ilyen élmény-, erőforrás- és cselekményközpontú munkaforma a természetterápia is, amelynek keretei közt a kliens *sokkal inkább saját magáról beszél, mint a tünetekről.*

Fogalmi sokszínűség

Napjainkban a természetben való terápiás eljárásoknak igen széles skálája létezik, többek között Németországban, Japánban, az Amerikai Egyesült Államokban, Ausztriában stb., és ezeknek nem mindegyike szűk értelemben vett pszichoterápia. Gyakran hiányzik a pszichoterápiás vonatkoztatási rendszer (referenciakeret), a természet erejét sok esetben inkább az általános jóllét fejlődésére, szociál- vagy gyógypedagógiai, ergo-, szocio- vagy gerontoterápiái célokra használják.

A természetterápiához kapcsolódó fogalmak sokszínűsége az emberek sokféleségét, illetve értékgazdag társalmunkat tükrözi, amely különböző terápiás formákat igényel a különböző célokkal, értékekkel, utakkal és életmóddal rendelkező személyek számára (Knümann, 2019). Ugyanakkor az is kimondható, hogy a mai napig nem létezik egységes meghatározás, az érdeklődők a „természetterápia” fogalmát nagyon eltérő módon használó definíciók zavaros sokszínűségével szembesülnek (Uő., 2019). Ebből kifolyólag pontos, világszinten elfogadott fogalmi meghatározást nem lehet találni. A fent hivatkozott szakirodalom alapján az alábbi meghatározást használtuk a kutatás során:

Természetterápia: a terapeuta a kezelés és a tanácsadás háttéréről gondoskodik pszichoterápiás kereteken belül, amelyben

a természettel való találkozás megtörténhet a kliens sajátos fejlődési és gyógyulási folyamatának támogatására. A természet megtapasztalása vagy egyedül következik be, vagy a terapeuta kíséretében történik, és a következő pszichoterápiás foglalkozáson beszél meg a tapasztalatokat (33. o.).

A természetterápia pszichoterápiás megközelítései

A természeti élmények csak akkor válnak pszichoterápiás érvényűvé, ha azok gyakorlati és elméleti szempontból is beépülnek a pszichoterápiás megközelítésbe. Ehhez minden pszichoterápiás irányzat saját prioritásokat fogalmaz meg:

- A *mélylélektani* megközelítés inkább a természet tudattalan szimbolikus tartalmára és archetipikus (ösi, eredeti) tulajdonságaira összpontosít.
- A *viselkedésterápia* a környezetre és a konkrét cselekvésekre helyezi a hangsúlyt.
- A *rendszer szemléletű* megközelítésben mindenekelőtt az élőlények kölcsönös függősége és a dinamikus rendszerek önszabályozása a fontos.
- A *transzperszonális terápiás* megközelítések nagyobb figyelmet fordítanak a természet spirituális dimenziójára és az emberi lény egységutárára.
- A *humanista irányzat* középpontjában közvetlen lelki és fizikai tapasztalat, valamint kifejezetten az emberi potenciál kibontakozása áll (Knümann, 2019).

Egy olyan terápiás formának, amely az embert természetes lényként kezeli, különösen a humanista megközelítés

fenomenológiai-egzisztenciális perspektívája kínál hasznos alapot.

A természetterápia gyógypedagógiai vonatkozásai

A fogyatékoság elsődleges, a funkciózavarhoz köthető vezető jellemzői mellett a fogyatékosággal élő emberek életében jelentkezhetnek másodlagos, kísérő tünetek is. Ezek általában az elsődleges tünetek közvetlen, életre gyakorolt hatásának a következtében alakulnak ki, és jelentős hatással vannak az érintett személy egész életére, illetve a környezetükre is. Gyakori másodlagos tünet a depresszió, a magatartás- és viselkedészavarok, illetve a különböző mentális betegségek.

A természetterápiás folyamat sikerének egyik kulcsa a személyközpontú megközelítésben rejlik. A zavaros specifikus aspektus figyelembevétele nemcsak célirányos intervenciót és gyorsabb tünetcsökkentést tesz lehetővé, hanem a terápiás empátia elősegítését is. A természetterápiás szakember feladata, hogy empátikusan elősegítse a kliens belső vonatkoztatási keretének újratereztését, azaz annak a teljes szubjektív élménynek a transzformációját, amely egy adott pillanatban elérhető az emberi tudat számára. Mivel a belső vonatkoztatási keretet nemcsak a páciens személye határozza meg, hanem többek között a zavara is, az azonos diagnózissal rendelkező személyek vonatkoztatási keretei bizonyos hasonlóságokat mutatnak. Azok a terapeuták, akik tudják, hogy az átélés mely belső módjai jellemzőek bizonyos zavarokra, ennek megfelelően mélyebb empátiát tudnak érezni és

mutatni a kliens felé. Ez viszont az előfeltételnek, hogy olyan személyre szabott beavatkozásokat találjanak, amelyek optimálisan támogatják a klienst az adott folyamatban. A hitelesség és a feltétel nélküli megbecsülés mellett az empátia minden személyközpontú terápiás kapcsolat egyik alapvető és nélkülözhetetlen változója (Knümann, 2019).

A természetalapú integratív terápia

Ezt a behaviorista természetterápiát Hilarion Petzold, Ilse Orth és Johanna Sieper hozta létre az 1960-as években. Az integratív terápia elméletén alapul, és az „új természetterápia” egyik formájaként tekint magára az állatasszisztált beavatkozások, valamint a

kert-, táj- és erdőterápia mellett. A terápia itt tevékenységekkel van összekötve (pl. tudatos és érzékszerveket bevonó feladatok, kreatív és zenei élmények, kertészkedés vagy túrázás), egyéni vagy

a teljes szubjektív élménynek a transzformációját, amely egy adott pillanatban elérhető az emberi tudat számára

csoportos terápiás folyamatban. Központi gondolata, hogy a klienseknek örömet kell találniuk önmagukban, embertársaikban és a természetben, ezért tartósan egészségfejlesztő és ökológiailag fenntartható életmódot kell kialakítaniuk, megfelelő öngondoskodással, a természethez kötött sok kapcsolati szállal és stabil szociális hálóval (Knümann, 2019). Az elméleti források közé tartoznak: a testfenomenológia és hermeneutika szerzői (Marcel, Merleau-Ponty, Ricoeur), az orosz neuropszichológiai és kultúraelméleti iskola (Lurija, Vigotszkij), a pszichodráma (Moreno), az aktív pszichoanalízis (Ferenczi, Bálint, Iljin), a Gestalt-terápia (Perls, Goodmann),

valamint testterápia (Gindler, Ehrenfried) (Uo.).

Élményterápia vagy kalandterápia

Ez a két gyűjtőfogalom olyan megközelítéseket von össze, amelyek Kurt Hahn oktatási modelljéhez nyúlnak vissza, egészen az 1940-es évekig. Míg Hahn megközelítését ma inkább az *élménypedagógia* fogalmával írjuk le, addig az USA-ban pszichoterápiás *kalandterápiává* bővítették (Gass, Luckner, Nadler, Bacon, Itin stb.). Mindkettő tipikus módszerei az egyórás vagy akár több napig tartó terápiás programok. Ezek lehetnek különböző szabadtéri sportok, magas kötélpályák használata, vagy olyan kalandos problémaközpontú feladatok, amelyeket kizárólag csapatban lehet megoldani. A problémamegoldás során megélt tapasztalatoknak tanulási folyamatokat kell elindítaniuk a viselkedés és az énkép alakulása terén, a terapeuta ezekhez a célkitűzésekhez tervezi a feladatokat, úgy, hogy a lehető legjobban illeszkedjen a résztvevőkhöz az általa tartott foglalkozás. A természet a maga idegensége miatt különösen alkalmas terep a kalandterápia új élményeinek megtapasztalására, de akár városi környezettel is helyettesíthető. (Uo.)

Állatasszisztált terápia

Az állatok az emberre gyakorolt nyugtató, motiváló és aktivizáló hatásuk miatt sok esetben terápiás eszközként is megjelennek. Segítik a nonverbális kommunikációt, a közelség és a testi kontaktus iránti alapvető szükségletek kielégítését, az érzelmek tükrözését stb. Német nyelvterületen az állatasszisztált terápia nem korlátozódik csak a

pszichoterápia területére, hanem használják foglalkozásterápiaként, logopédiában, gyógypedagógiában, illetve az általános jólét kialakításának elősegítésére is. Az angolszász világban viszont különbséget tesznek az „állatasszisztált tevékenységek” (Animal Assisted Activity) és az „állatasszisztált terápia” (Animal Assisted Therapy) között. Utóbbi célja a professzionális terápiás siker elérése speciálisan képzett állatok segítségével (Uo.). Ez a terápiás módszer hazánkban is egyre jobban terjed. Az ország több pontján találkozhatunk terápiás kutyákkal, lovakkal, nyulakkal, alpakákkal stb., továbbá nem szabad megfeledkezni a vakvezető kutyák kiemelkedően fontos munkájáról sem.

A természetterápia helyzete Magyarországon

Az új, kevésbé ismert külföldi terápiás módszerek hazai elterjesztése sosem volt könnyű feladat. A természetterápia külföldön is egy viszonylag újkeletű eljárás a gyógypedagógián belül.

Hazánkban a legelterjedtebb ide sorolható módszer az erdőfürdő, amelynek fogalmát az 1980-as években a japán *Akijama Tomohide* írta le először (*Josifumi*, 2018). Ezen felül a vadon- és kalandterápiára van példa hazánkban, illetve találkozhatunk erdei óvodákkal, iskolákkal és szociális farmokkal is. Azt azonban le kell szögezni, hogy ezek nem kifejezetten gyógypedagógiai célcsoportra fókuszálnak Magyarországon, hanem a többségi társadalomra. Ebből is következtethetünk arra, hogy a természetterápia – mint gyógypedagógiai terápiás módszer – még nem írta be magát a magyar köztudatba és szakmai életbe.

a közelség és a testi kontaktus iránti alapvető szükségletek

A természettől való elidegenedés szindrómája

Mit is takar pontosan a természettől való elidegenedés szindrómája? A tünetcsoportnak hivatalos körleírása jelenleg még nincsen, azonban maga az elmélet igen elterjedt. Az amerikai újságíró *Richard Low* nevéhez fűződik, aki 2005-ben hozta létre ezt a fogalmat és koncepciót (*Brämer*, 2008).

Laikus szemmel is könnyen észrevehető, hogy napjainkban egyre nagyobb számban fordulnak elő például figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral élő gyermekek, illetve a tanulás területén elmaradást, gyengeséget, esetleg súlyosabb esetekben zavart vagy akadályozottságot mutató gyermekek. Kutatások támasztják alá, hogy a gyermekek fejlődési elmaradásai a környezetük jellegének is nagy mértékben következményei. Felgyorsult és erősen urbanizált világunk kevesebb teret enged az embereknek arra, hogy felfedezzék a természetet, és ezáltal közvetlen tapasztalatokat szerezzenek. Ezen felül a mai kor gyermekeit jobban féltik a szülők a természetben való játéktól, hiszen a világunkat többféle veszély fenyegeti, mint pár tíz évvel ezelőtt.

A mai óvodás vagy iskolás gyermekek szabadidejének eltöltésében vezető helyen szerepelnek a különböző technológiai eszközök (pl. laptop, számítógép, telefon, játékonzol). E két ok – a szülők túlféltése és az online világ intenzív jelenléte – vezethet ahhoz, hogy elkezdődjön a folyamat: a természettől való elidegenedés szindrómájának kialakulása.

Az autizmus spektrumzavar

Az autizmus spektrumzavarok igen heterogén, biológiailag meghatározott fejlődési zavarok, amelyek élethosszig fennmaradnak.

Napjainkban az egyik leginkább genetikailag determinált kórképről van szó. Vizsgálatokkal kimutatták, hogy azon zsírsavak termelődésének folyamata mutat abnormalitást e kórképnél, melyek kiemelkednek az agyi idegek átvitelében (*Richardson és Ross*, 2000). Az atipikus idegrendszeri fejlődés együtt jár viselkedésbeli eltérésekkel, amelyet nagy mértékben befolyásolnak a külső és belső tényezők. A végrehajtó és gátló funkciók sérülnek, így a szabályozás is károsodik (*Gyarmathy*, 2023). Egyaránt kihat a szociális kommunikációra, illetve a rugalmas viselkedésszervezésre (*Balázs és Miklósi*, 2015). A klinikai képben meglevő heterogenitás kizárólag egy pontban oldható fel, ez pedig az úgynevezett „autisztikus triász”. Ez a diagnosztikus triász három viselkedéses területet ölel fel, ahol minőségi eltérés azonosítható:

1. Kölcsönös szociális kapcsolatok károsodása;
2. A kommunikáció minőségi zavara;
3. A rugalmas viselkedésszervezés területének károsodása (beszűkültség és állandóan ismétlődő tevékenység, érdeklődés; *WHO*, 1993).

A tünetek megjelenési formája és súlyossági foka igen széles skálán mozog. Súlyos esetekben a kialakuló, berögzült és folyamatosan ismétlődő viselkedések akár veszélyesek is lehetnek a személy saját testi épségére,

világunk kevesebb teret enged az embereknek arra, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezzenek

illetve környezetére is (pl. önbántalmazás, repetitív mozgások; *Zimbardo, Johnson és McCann, 2022*). Pontosán a tünetek sokszínűsége miatt a differenciáldiagnosztika itt kihívást jelent, ugyanis számos állapot fejlődési és viselkedési képe hasonlít az autizmus spektrumzavarokéhoz. Ilyen például a figyelem-/hiperaktivitás zavar (ADHD), a szociális kommunikációs zavar, a nyelvi zavar, a skizofrénia stb. (*Balázs és Miklósi, 2015*).

A KUTATÁSRÓL

A kérdőív

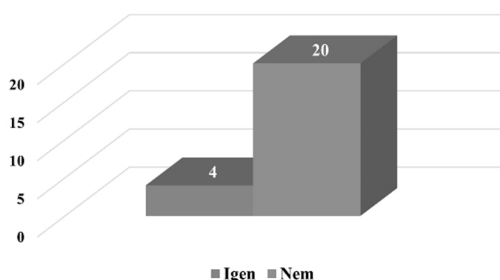
Az általunk készített kérdőívet 24 gyógypedagógus szakember töltötte ki. A bevezető szakasza tartalmaz egy bemutatkozást, a kérdőív célját, tájékoztatást az adatvédelemről, illetve útmutatást a kitöltésre vonatkozóan. A fő rész hét kérdésből épül fel, amelyek közt az utolsó záró kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jut a kitöltők eszébe a *természetterápia* szóról. A kérdéstípusokat illetően a félig zárt és nyitott kérdéseket alkalmaztuk, elsősorban a kitöltők saját

véleményére voltunk kíváncsiak. A kitöltés online platformon történt anonim módon, és egyetlen kritériuma az volt, hogy gyógypedagógus végzettséggel rendelkezzen az adott személy. A kérdőív fókuszában a természetterápia áll. Kérdés került bele arra vonatkozóan, hogy a kitöltők milyen gyógypedagógiai eljárásokat alkalmaznak munkájuk során, ismerik-e a természetterápia fogalmát, láttak-e már esetleg ilyen jellegű foglalkozásokat, milyen gondolataik vannak e terápiás eljárás bevezetése kapcsán, és szerintük ennek milyen akadályai lehetnek. Ezen felül rákérdez arra is a kitöltőknél, hogy hallottak-e már a természettől való elidegenedés szindrómájáról.

Az eredmények azt mutatják, hogy a természetterápia módszere hazai viszonylatban egy még ismeretlen, potenciálisan innovatív gyógypedagógiai eljárás. Erre példa a kérdőív harmadik kérdésére adott válaszokból kiolvasható eredmény. A kérdés a következő volt: „Hallott vagy találkozott a természetterápiával, mint gyógypedagógiai módszerrel?”. A kitöltők mindössze egy hata ismeri az előbb említett terápiás eljárást (2. ábra).

2. ÁBRA

1. kérdés: Hallott vagy találkozott a természetterápiával, mint gyógypedagógiai módszerrel?



FORRÁS: saját szerkesztés

Ugyanakkor az a feltételezés is teljesül, hogy megfelelő képzéssel és szakemberek segítségével be lehetne építeni a gyógypedagógusok által alkalmazott módszerek közé a természetterápiát. Ezt támasztják alá a 3/b. kérdésre adott válaszok, melyekből kiderült, hogy a kérdőívet kitöltő gyógypedagógusok többsége jól érez rá a természetterápia lényegére, és látja a lehetőséget ebben a módszerben. Az alkérdés így szólt: „Alkalmazná munkája során a természetterápiát? Válaszát, kérem, indokolja is!”. Ide azonban nemcsak azok a kitöltők válaszoltak, akik az előző kérdésre igennel feleltek (ez ugyanis csak 4 fő lenne), hanem összesen a 24 személyből 11 írta le véleményét. Mivel erre az alkérdésre válaszolni nem volt kötelező, a maradék 14 fő nem is tett így. A válaszadó 11 főnek azonban egységesen az volt a véleménye, hogy szívesen alkalmazná abban az esetben a természetterápiát, ha lennének ismeretei arról.

A természettől való elidegenedés szindrómájának kevéssé ismert jellegét feltételezve is a várt választ kaptuk: a kérdőívet kitöltő 24 főből 10-en vannak csak tisztában ezzel az elmélettel.

A kérdőív utolsó, nyitott válaszadást lehetővé tevő kérdése így szól: ***Mit gondol, milyen nehézségei vannak a természetterápia bevezetésének Magyarországon?*** A válaszokban szinte az összes kitöltő több okot is leírt. Az anyagi támogatottság, illetve az ismerethiány kiemelkedik a felsorolásból.

A kérdőív eredményei igazolják a várakozásokat, miszerint hazai viszonylatban még ismeretlen, potenciálisan innovatív gyógypedagógiai eljárás a természetterápia

módszere. Ugyanakkor az a feltételezés is teljesül, hogy megfelelő képzéssel és szakemberek segítségével be lehetne építeni a gyógypedagógusok által alkalmazott módszerek közé a természetterápiát. A kérdőívet kitöltő gyógypedagógusok többsége jól érez rá a természetterápia lényegére, és látja a lehetőséget ebben a módszerben.

Az esettanulmány

Az esettanulmány fókuszában egy 13 éves, középsúlyos autizmus spektrumzavarral élő gyermek szerepel. Nála a személyes megfigyelés módszerét alkalmaztuk két alkalommal, melyek között három hét telt el. A szülő úgy alkalmazta a természetterápiás módszereket gyermekénél már egészen kicsi kora óta,

hogy nem volt tudatában ennek a módszernek. A két megfigyelést tájékoztatósi futó versenyen végeztük. Az első alkalom előtt elolvashattuk a gyermek régebbi (2020) és egy későbbi (2022) szakértői véleményét. A megfigyelést megelőzően természetesen beszélgettünk az anyával a gyermekről. Mivel az edzéseken és versenyeken szülői kísérettel megy végig a gyermek a pályákon, a megfigyeléseink során mehettünk velük.

Az anyával, illetve az edzővel az interjúkat külön-külön vettük fel személyesen. Ezen felül az anya már évek óta ír egy blogot a gyermekéről: a mindennapi nehézségekről és kihívásokról, a tapasztalatairól stb. Ebből a blogból az interjúkérdéseknek megfelelő bejegyzéseket továbbította számunkra, ezekből alább pár gondolatot hozzakapcsolunk az interjúban elhangzottakhoz.

az anya már évek óta ír egy blogot a gyermekéről: a mindennapi nehézségekről és kihívásokról, a tapasztalatairól

Esetbemutató a személyes megfigyelések, interjúk, szakértői vélemények feldolgozásával

Egy szenzorosan érzékeny autista gyerek, nagyon sokszor okoz fejtörést, nem is másod-, hanem harmadfokú egyenlet a legnehezebb fajtából, és tényleg csak soronként tudod megoldani, de közben kínosan és precízen kell figyelned a műveleti sorrendre úgy, hogy előlről és hátulról is jó legyen a megoldás.²

Az esettanulmány középpontjában álló 13 éves gyermek tehát középsúlyos autizmus spektrumzavar diagnózissal rendelkezik.

Intellektusa a normál övezetbe esik (Leiter-3 nonverbális intelligenciateszt: IQ=84). 3,5 évesen pervazív fejlődési zavarral, hatéves korában pedig gyermekkori autizmussal diagnosztizáltak. Sajátos nevelési igényű, jelenleg egyéni munkarendben otthon, szülei foglalkoznak vele. Járt speciális iskolákba, azonban ott társai nem fogadták el, bántották, illetve nem kapta meg a gyermek az állapotához illeszkedő támogatást a tanulmányaihoz és képességei fejlődéséhez. Tünetei az autizmus spektrumzavar jellegzetességeit mutatják. Lobbanékony, a figyelem nagyon könnyen elterelődik, illetve a feladat-tartása korlátozott. Beszédértése fejlesztésre szorul, viselkedését rigiditás jellemzi. A kommunikáció és a társas viszonyok területén elmaradás tapasztalható nála. Azonban megfelelő vizuális megsegítéssel (pl. képkártyák, forgatókönyv) örömmel fejezi ki a kéréseit. Önellátása is nagy mértékben korlátozott.

Járt speciális iskolákba, azonban ott társai nem fogadták el

Az elmúlt időszakban korai fejlesztés keretein belül Bánffy-módszerű mozgásterápiát alkalmaztak a gyermeknél, amely a komplex érzékelést (látás, hallás, mozgás, tapintás, ízlelés és ezek összekapcsolódása), illetve az észlelés, figyelem és gondolkodás fejlesztését helyezi a középpontba. A gyermek további mozgásterápiákon is részt vett. Ilyen volt a TSMT (Tervezett Szenzomotoros Tréning), amely egyáltalán nem hatott se negatívan, se pozitívan az állapotára. HRG (Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika)

terápián pedig iskolai keretek között volt alkalma részt venni 1. és 2. osztályos korában. Ezen felül jelenleg egyéni konduktív mozgásfejlesztést kap heti

egy alkalommal, szintén iskolai kereteken belül. Azonban az anya szerint a leghatásosabb terápiának gyermeke esetében a gyógy-pedagógiai lovaglás bizonyult.

Egy lovas mese volt az első momentum, november elején, ami a lovaglás felé terelt minket. Iskola után, isten bizony már nem emlékszem, melyik csatornán, futott a *Szilaj*. Gyermekek a tévére meredve néztek végig, pissenés nélkül. A film vége után azonnal kérdeztem Tőle, hogy ... [gyermek neve] lovagolni szeretne?? Menjünk Apával és Anyával lovagolni??³

A gyermek beleszeretett a lovaglásba, és láthatóan nagy fejlődésen ment keresztül már az első pár alkalom során. Az anya így mesélt az első foglalkozásról:

² https://autizmuslive.blog.hu/2022/06/15/special_orienteeing_avagy_a_flexo_kalandok_folytatodnak_leventevel (Letöltés: 2023.04.10.). A blogbejegyzésekből származó idézeteket minimálisan korrekktúrázva közöljük. (A szerk.)

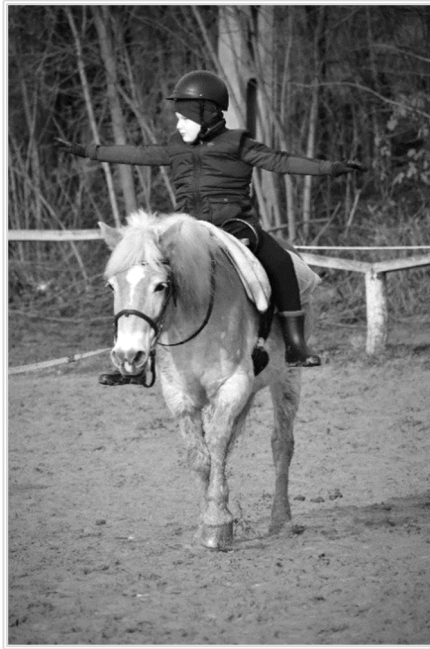
³ https://autizmuslive.blog.hu/2020/01/12/lohaton_109 (Letöltés: 2023. 04. 10.)

A bő félórás terápia végeztével azonnal megbeszéltük a következő heti időpontot, ugyanis gyermekem a lóról leszállva azonnal kérte, illetve mondta, hogy jövünk jövő

vasárnap is. Ebből le is szűrtük azonnal, hogy számára EZ AZ A HELY és EZ AZ A HÁZ, akarom mondani, Lovarda...⁴

2. ÁBRA

A gyermek lovasterápia közben



FORRÁS: <https://autizmuslive.blog.hu>⁵

Szüléi a gyermeket egészen kicsi kora óta sokat vitték ki magukkal a természetbe kirándulni, illetve 2014-től tudatosan fejlesztik az erdőben. Hamar észrevették, hogy a természet csendessége, nyugodtsága milyen pozitívan hat a gyermek állapotára. Ezenkívül az is realizálódott a szülőikben, hogy a megfelelő fejlődéshez a gyermeknek sokkal több fejlesztésre, terápiára lenne

szüksége, mint amennyit iskolai keretek között megkap.

Persze rájöttem arra is időközben, hogy a Bizottságok által előírt és valóban megkapott fejlesztési órák körülbelül annyit jelentenek egy kicsi auti számára, mint halottnak a csók, ez nem arról szól, hogy heti 5 óra fejlesztéstől itthon csodákat várhatok.

⁴ Uo.

⁵ Uo.

Rájöttem arra is, és a saját bőrünkön tapasztaltuk és tapasztaljuk a mai napig, hogy havi százeres nagyságrend kel-
lene/kell ahhoz forintban, hogy az állami mellett még legalább heti két magán/civil fejlesztési órát kapjanak, ami elengedhet-
lenül szükséges, pusztán azért, mert az el-
látó állami intézménye nem tudja a szá-
mára biztosítani az összes előírt terápiát...⁶

Igaz, a szülők nem rendelkeznek gyógy-
pedagógiai végzettséggel, mégis rengeteg
időt és energiát szántak arra, hogy utánajár-
janak a természetben használható és a ter-
mészet által adott fejlesztési módszereknek.
A saját útjukat járták, és azt vették észre,
hogy gyermekük tünetei egyre inkább eny-
hülnek, képességeiben nagymértékű fejlődés

ment végbe a természet hatására. Kirándulá-
sok során farönkökön vagy nagy köveken
léptették a gyermeket, kihívásokkal szembe-
sítették. Terméseket, különböző erdei állato-
kat figyeltek meg együtt. Kavicsokat gyűj-
töttek, fakérget tapintottak, illetve a
tanösvényeknek hála a gyermek környezet-
ről való tudása is folyamatosan bővült.

Különböző sportokban is kipróbálta
magát a gyermek. Ilyen volt például a pálya-
mászás (kötélpályán), amely kibillentette az
autizmusra jellemző rigid viselkedésből, és
alkalmazkodóképessége, illetve figyelme is
fokozottan aktivizálódott. A gyermek az
akadályokat nagyon jól vette, tökéletesen al-
kalmazkodott a kalandparkban kialakult vá-
ratlan helyzetekhez is.

3. ÁBRA

Kötélpályán



FORRÁS: <https://autizmuslive.blog.hu>⁷

⁶ https://autizmuslive.blog.hu/2016/08/26/irany_ki_a_termeszete_ikat (Letöltés: 2023. 04. 10.)

⁷ Uo.

A mászás kihatott a gyermek vesztibuláris rendszerének fejlődésére is, amelynek köszönhetően a kerékpározás is könnyebben ment neki. Jelenleg a tájékozódási futás tölti be az életében a vezető szerepet, amelyet egyszerűen imád, és mindig boldogan várja az újabb edzéseket, verse-nyeket. Sporttársai, szülei, edzője biztonságos környezetet teremt számára.

Ahhoz, hogy felszabadulttá váljon ebben a közösségben, hosszú út vezetett. A kezdeti nehézségek itt is jelen voltak, amit legjobban az edző szavai szemléltetnek a vele készült interjúnkából:

Az első alkalomkor még teljesen magába fordult a gyermek. Fejhallgató volt a fején, hogy kizárja a külvilág zajait. Féltélen volt, a szülei mögé bújt, vagy benn maradt a kocsi-
ban, amikor csak lehetett. Aztán amint megszokta az új közeget, szép lassan feloldódott.

Mind az anya, mind pedig az edző a legnagyobb fejlődést a szenzoros érzékenység területén vette észre a gyerme-
ken. Saját megfigyelésem során is szembe-
tűnő volt e terület jelentős javulása. Mielőtt elkezdett volna a gyermek rendszeren sportolni, szenzorosan – mint ahogy ez az autizmus spektrumzavarral élő személyek közül sokakra jellemző – különösképpen érzékeny volt. Zavarta a tömeg, a hangos zaj, ha

valami vagy valaki váratlanul hozzáért. Mostanra azonban az edzéseken, versenyeken sporttársaival örömmel beszélget, nem zavarja a sok ember vagy a hangszóróból jövő hangos beszéd, zene. Hatalmas fejlődés emellett, hogy a táj-
futó pályákon nem veszi figyelembe, ha például egy tüskés ág belekap a pólójába, vagy akár megsérti kicsit a kezét. Át-
megy a legnehezebb akadályokon is. Ez a terápiás módszer pedig (a tájékozódási futást ezúttal úgy írnám le mint a természet-
terápia és a mozgásterápia ötvözetét) fokozottan kihatott a kognitív képességeire is. Az anya szavaival élve:

„nem zavarják a bőréhez érő dolgok”

Látványosan és nagyon sok területen fejlődött ebben a fél versenyszezonban. Főleg a szenzorosan érzékeny területeken. Továbbmegyek, sokkal jobban koncentrá-
l a tanuláshoz. Megtanult várni, hosszabb időt is. Tarthatóbb a figyelme, és még a beszéd is javult, az adekvát beszéd, és ez nagyon nagy szó! A vizsgái alatt mindezt az osztályfőnöke észre is vette, sőt elismerően nyilatkozott róla, gyógypedagógiai értelemben. A hallásérzékenység is finomodott, bizonyos hangoktól, már nem fél (fúró, drón, fémes hangok). A taktilis érzékenység is nagyon nagy fejlődésen ment keresztül. Nem zavarják a bőréhez érő dolgok. Szóval sokszor csak ámulunk és bámulunk.⁸

⁸ https://autizmuslive.blog.hu/2022/06/15/special_orientering_avagy_a_flexo_kalandok_folytatodnak_leventevel (Letöltés: 2023.04.10.)

4. ÁBRA

A gyermek tájfutó verseny közben



FORRÁS: <https://autizmuslive.blog.hu>⁹

Az edző kiemelte a gyermek szociális területen végbemenő nagy fejlődését, amely a tájékozódási futásnak köszönhető elsősorban:

A tájfutók nagyon befogadó közösség, amit az ilyen különleges adottságokkal rendelkező, és különösen érzékeny emberek megéreznek, segítenek nekik a feloldódásban, a stresszmentes viselkedésben. A gyermek teljesen kinyílt, a közösség tagjának érzi magát, odahozza a székét, és leül a többiek közé. Keresi a társaságukat, nem zárkózik el szociálisan.

A szülők által végzett természetterápiának köszönhetően a gyermek addigi beszűkült érdeklődési köre (média, elektronikai eszközök) kiszélesedett, és elkezdte minden érdekelni, ami természet. Mondhatjuk azt is, hogy a természetes környezetnek köszönhetően kinyílt számára a világ. A fák, az állatok, a teljes ökoszisztéma nagy hatással volt/van rá. Megtanult várakozni, és a türelme is nagy fejlődésen ment át. Rugalmatlan, merev gondolkodása normalizálódott, illetve a változásokat is hamarabb elfogadja. Saját magam is megtapasztalhattam, hogy amikor már második alkalommal

⁹ https://autizmuslive.blog.hu/2016/08/26/irany_ki_a_termeszetbe_ikat (Letöltés: 2023.04.10.)

találkoztam a gyermekkel, akkor sokkal többet és kitartóbban nézett a szemembe, szociálisan nyitottabbá vált.

Fejleszd játékosan, az egészséges jó levegőn, gyönyörű környezetben... De közben gyarapítsd tudását, vizuálisan megsegítve. Jelszó: Mosolyogj, erősítsd meg pozitívan, és meglásd, szárnyakat kapnak... Szóval: Irány Ki a Természetbe... Ne félj kivinni a négy fal közül!! Hidd el nekik is, és neked is megéri... Azért, mert autisták, ugyanolyan gyerekek, mint a többi gyerek a sarki játszótéren...¹⁰

KONKLÚZIÓ

Mi is az a természetterápia? Mit takar ez a hazánkban kevésbé elterjedt, újkeletű terápiás eljárás? Az élmény- és személyközpontú terápiáknál nem könnyű definíciót alkotni, illetve különböző magyarázatokat kreálni. Így van ez a természetterápia esetében is.

Mindenhol, egységesen alkalmazott definíciója e módszernek a mai napig nincsen, számos megközelítése van. A különböző pszichoterápiás irányzatok más és más elméleti gyökereit jelölik ki. De az minden esetben elmondható, hogy a természetterápiában a személy körül a fókuszba, és a közvetlen természeti tapasztalatokon van a hangsúly.

Napjainkban a természetterápia alkalmazása a gyógypedagógia területén belül még csak bizonyos országokban terjedt el.

Németországban, Ausztriában, az Egyesült Államokban, Angliában stb. rengeteg kiváló gyakorlati példát lehet látni. A kutatás során kiderült, hogy hazánkban kevésbé ismert eljárásról beszélhetünk. Ezt jól mutatja az az eredmény, hogy a kérdőívet kitöltő 24 főből 11 azt a választ adta, hogy szívesen alkalmazná az eljárást, amennyiben lennének ismeretei a természetterápiáról. Számos német, angol nyelvű szakirodalom foglalkozik a témával, ezek lefordítása segítség lehetne az itthoni gyógypedagógusok számára.

A természetben folytatott tevékenységek természetes eszköze és közege a mozgás, és mindaz, ami összekapcsolódik a mozgás fejlődésével. A fogyatékkal élő személyek esetében – akár gyermekek, akár felnőttek – ez a módszer ígéretesnek tűnik a tünetek csökkentésére. A természetterápia többféle alkalmazási módja lehetővé teszi, hogy a kliens számára – fogyatéka miatt – a lehető leghatékonyabbá lehessen formálni az adott eljá-

24 főből 11 azt a választ adta, hogy szívesen alkalmazná az eljárást, amennyiben lennének ismeretei a természetterápiáról

rát. Bizonyos kliensek számára az hatékony, ha a foglalkozás nagy része zárt térben zajlik a biztonság érzése miatt („természetérzékeny beállítás”), másnak viszont az válik be, ha a foglal-

kozás egész időtartama természeti közegben zajlik („természetbázisú beállítás”). A megfelelő természetterápia kiválasztásánál ezért a szakembereknek fokozottan kell ügyelniük a klienseik tüneteire.

Kutatási eredményeinkből arra tudunk következtetni, hogy a sajátos

¹⁰ Uo.

nevelési igényű gyermekek esetében a természet hatalmas erővel bír. Az esettanulmány ezt jól szemlélteti. A bemutatott, közép súlyos autizmus spektrumzavarral

élő gyermek a természetnek és a sportnak köszönheti, hogy kognitív képességei fejlődtek, illetve az összes többi tünete is mérséklődött.

IRODALOM

Autizmus Live blog. Letöltés: <https://autizmuslive.blog.hu/> (2023. 04. 10).

Balázs J. és Miklósi M. (2015): *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Semmelweis, Budapest.

Brämer, R. (2008.11): *Naturentfremdung?* Letöltés: [Natursoziologie.de](https://www.wanderforschung.de/NS/natursoziologie/natursoziologie.html) [Rainer Brämer blogja]. Letöltés: <https://www.wanderforschung.de/NS/natursoziologie/natursoziologie.html> (2023.04.02.).

Götz, D., Haensch, G., Wellmann, H. és Jehle, G. (1998): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Grimm Könyvkiadó Kft. – Langenscheidt KG. Szeged – Berlin.

Gyarmathy É. (2023): Az autizmus és a tehetség kapcsolata neuropszichológiai megközelítésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78. 3. sz., 437–457. Letöltés: <https://akjournals.com/view/journals/0016/78/3/article-p437.xml> (2023. 12. 12.).



„A magyar oktatás sarkon fordult egy verseny közepén, és az ellenkező irányba fut”

Josifumi, M. (2018): *Sinrin-joku – Erdőfürdő, a japán módszer a testi-lelki egészséghez*. HVK Könyvek, Budapest.

Knümann, S. (2019): *Naturtherapie. Mit Naturerfahrungen Beratung und Psychotherapie bereichern*. Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza (Németország).

Schauer, A. (2020): *Natur und Psychotherapie*. Donau-Universität, Krems. Letöltés: https://oeagg.at/wp-content/uploads/2021/12/mth_andreas_schauer.pdf (2023. 01. 15.).

Ulrich, R. S. (1984): View through a window may influence recovery from surgery. *Science*. 224. 4647. sz., 420–421.

Richardson, A. J. és Ross, M. A. (2000). Fatty acid metabolism in neurodevelopmental disorder: A new perspective on associations between attention-deficit/hyperactivity disorder, dyslexia, dyspraxia and the autistic spectrum. *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids*. 63. 1–2. sz., 1–9.

World Health Organisation (WHO; 1993): *International classification of diseases and disorders (10th ed.)*. World Health Organisation, Geneva.

Zimbardo, P., Johnson, R. és McCann, V. (2022): *Pszichológia mindenkinek – 4. kötet*. Open Books, Budapest.

KOMJÁTHY ZSUZSANNA

Hosszú még az út az inklúzióig

Sajátos nevelési igényű gyermekek az általános iskolában

KEZDETEK

A fogyatékos gyermekek integrált oktatásának kérdésével 1970-től kezdtek komolyabban foglalkozni a hazai szakemberek. Ennek folyamánként 1979-től megkezdtek tevékenységüket az első utazó gyógypedagógiai tanárok, köztük olyan neves szakemberek, mint a gyengénlátó gyermekek integrációját segítő Paraszky Sára és Vargáné Mező Lilla. Az 1993-as év több szempontból is fordulópontot jelentett a sajátos

nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának megvalósulásában. A fogyatékos személyek esélyegyenlőségének első lépése volt az Egyesült Nemzetek

Szervezetének (ENSZ) közgyűlése által 1993-ban elfogadott alapszabályzat.¹ Hozzá kell tenni, hogy két évvel korábban a Magyar Köztársaság az 1991. évi LXIV törvénnyel már kihirdette a gyermekek jogairól szóló, 1989-ben New Yorkban született ENSZ-egyezményhez való csatlakozását, ami azóta meghatározó alapvetést jelent a magyar jogalkotás számára.

Az integráció megvalósulásának az 1993. évi közoktatási törvény teremtette meg a gyakorlati feltételeit, hangsúlyozva a fogyatékos gyermekeknek (a többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

2003-ban megjelent módosítása után *sajátos nevelési igényű* [SNI] gyermekeknek) a többségi oktatáshoz, valamint a szülőknek a szabad iskolaválasztáshoz való jogát. Attól kezdve egyre inkább előtérbe került a társadalom részéről a fogyatékossgal élő gyerekek befogadásának kérdése és annak szükségessége, ugyanakkor a témában folytatott tudományos kutatások eredményei nem igazolták az integráció gyakorlatának feltétel nélküli sikerességét. Ennek oka részben az volt, hogy „A gyakorló gyógypedagógusok

többsége nem szimpatizál az integráció eszméjével” (*Balázs és Bass*, 2005, 17. o.), másrészt az intézmények jó része nem meggyőződésből vállalta az SNI gyermekek nevelé-

sét-oktatását, hanem kényszerből; a demográfiai hullámvölgy indukálta alacsony tanulói létszám miatti bezárástól való félelemből. Ennek tényét egy interjúalany fogalmazta meg *Szilágyi* könyvében: „Nagyon szomorúnak tartom, hogy az általános iskoláknak – ha meg akarnak maradni – fel kell vállalni a kisegítő iskolák feladatait” (2004, 159. o.). Ebben az időszakban nagyon sok intézmény integrálta úgy az SNI gyermekeket – az intézmény fennmaradása érdekében, vagy éppen fenntartói utasításra –, hogy az esetek többségében sem fejlesztőszobával, sem megfelelő fejlesztőeszközökkel

nem igazolták az integráció gyakorlatának feltétel nélküli sikerességét

¹ Egyesült Nemzetek Alapokmánya és a Nemzetközi Bíróság Alapszabálya

nem rendelkeztek, s a fogadó pedagógusok többségének semmilyen ismerete nem volt a sajátos nevelési igényről. A jelenség általános volt. Intézményvezetőként jómagam is átéltem ennek nehézségeit, sokszor szembe-sülve azzal a kellemetlen ténnyel, hogy az intézményembe járó, mozgásfejlesztést igénylő kisgyermekkel – tornaszoba hiányában – az amúgy rendeltetésszerű használatban lévő folyosón volt kénytelen foglalkozni a szomatopedagógus. A pedagógus kollégáim integráló kedvét napról-napra csökkentette annak a néhány ADHD-s kisgyermeknek a jelenléte a csoportszobákban, akikkel – speciális ismeretek hiányában – a dühkitöréseik során nem tudtak mit kezdeni. Úgy érezték, a közel 25 fős csoportban csak a szerencsén múlik, hogy az elhajított, repülő fakockák, majd az azt követő, ugyancsak repülő székek eltalálnak-e valakit. Egy ilyen incidens után a többségi szülők, pedagóguskollégáim jelentős részének támogatása mellett, gyakran kérdőjelezték meg az integráció létjogosultságát.

A pedagógusok többségéhez hasonlóan a szülők jelentős része sem tudott azonosulni az integráció gondolatával.

Salmé és Köpatakiné 2001-ben folytatott kutatása igazolni látszott a fenti megállapítást, ugyanis az általuk megkérdezett 910

szülőből 9% támogatta mindössze feltétel nélkül az együttnevelés gondolatát. A kétezres évek elején több hazai kutatás, publikáció is megjelent a témában (*Réthyné*, 2002; *Halász*, 2004; *Fischer*, 2009), melyek hasonló eredményt hoztak, kiegészülve azzal a fontos megállapítással, hogy az integrációról speciális ismeretekkel rendelkező pedagógusok pozitívabb hozzáállást mutatnak az együttneveléshez.

2. FOLYTATÁS

Az integráció folyamata ugyan – ahogy azt a fentiekben láttuk – az objektív és szubjektív feltételek hiányában több sebből vérezve indult el, az mégis reményt és lehetőséget adott a fogyatékos gyermekek és az őket nevelő szülők számára egy teljesebb élet megvalósulásához. A komplex társadalmi befogadás *Bánfalvy* (2009) szerint alapvetően a sikeres iskolai integráción múlik – azon, hogy milyen mértékben tud – tud-e, akar-e – az oktatás érdemi viszonyulást kialakítani a sajátos nevelési igényhez.

A kezdeti időszakban az integráció sikerességét a szakemberek és a tárgyi környezet, továbbá a megfelelő pedagógiai módszerek ismeretének hiánya, valamint a többségi gyerekek, szülők és pedagógusok közül is sokakra jellemző, kevésbé elfogadó attitűd nehezítette. Mindennek következményeként pedagógiai értelemben „rideg integráció” valósult meg az iskolák nagy részében. A fogyatékos gyermekeket megtűrték a fogadó oktatási intézményekben, azonban

szakmailag nem tudták megfelelő módon biztosítani a fejlődésüket. Az integráltan oktatott gyerekek továbbtanulási lehetőségei, iskolai elő-

menetelük elméletben kedvezőbb volt, mint a speciális körülmények között tanuló társaié, azonban az iskolai élet tanulóval teli hétköznapi sok kudarcot is tartogattak számukra. *Papp Gabriella* (2001) doktori disszertációjában részletesen foglalkozik az integrációt nehezítő tényezőkkel, körülményekkel, melyek között alapvetően abban látta a problémát, hogy a többségi pedagógusok nem rendelkeztek a sikeres

elhajított, repülő fakockák,
repülő székek

integrációhoz szükséges szakmai kompetenciával (Papp, 2001):

Kutatásomból az derült ki, hogy ma még az iskolák pedagógusai felkészületlenek a feladatra. A pedagógus alapképzésben kiemelt helyet kéne kapnia az együttnevelésnek. [...] Vizsgálódásom során pedagógiai helyzetképet kaptam az együttnevelés mai magyarországi helyzetéről. Ebből az derül ki, hogy számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Fontos lenne a jövőben, hogy ne kényszerítsék a pedagógusokat erre a feladatra, ha mégis részt kell venni ebben, akkor pedig biztosítsák a pedagógusok felkészülését a feladatra (117–118. o.).

A korai hazai integrációs vizsgálatok eredményei (Csányi, 1993; Torda és Perlusz, 2010), alátámasztják annak tényét, hogy a pedagógusok egy része kevésbé érzi magát illetékesnek a megfelelő ismeretek hiányában az integrációs feladatok ellátására. Kőpatakiné (2004) szerint az integráló intézmények, pedagógusok közül csak nagyon kevesen rendelkeztek megfelelő tárgyi feltételekkel, illetve végzettséggel ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényeket megfelelő módon kezelni tudják:

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének hirtelen növekedésére az iskolarendszer nem készült fel teljesen. Az integráló iskolákban a kedvező oktatási feltételek megteremtése (személyi és tárgyi), a helyzetük kiegyenlítését lehetővé tevő tényezők fejlesztése (tanórán kívüli foglalkozások, napközi foglalkozás,

szociális ellátás egyes formái, tanári kompetenciák fejlesztése) szükséges. Ezeknek hiányában az iskola nem tud lényeges hatást gyakorolni a tanulók esélykülönbségeire. (41. o.)

Az integrációs törekvések kezdeti időszakától kezdve a pro és kontra érvek felsorakoztatása mellett kérdésként merül fel a szakemberek részéről az integráció szükségessége és hatékonysága. Az integráció mellett elkötelezett szerzők a következő érveket sorakoztatták fel:

- Halász és Lannert (2003) a speciális iskolák szeparációs jellege miatt úgy véli, hogy noha magas szakmai színvonalon dolgoznak ezek az iskolák, nem mozdítják elő kellő mértékben az általuk nevelt gyermekek társadalmi integrációját.
- Bánfalvy (2009) néhány évvel később cáfolja a speciális iskolák szakmai tevékenységének hatékonyságát, és éppen annak gyengesége, szeparációs jellege miatt érzi fontosnak az integráció megvalósulását.
- Réthyné már az ezredfordulót követően kritikai szemlélettel tekint a gyógypedagógiai oktatás hatékonyságára, és úgy vélekedik, hogy az integráció szükségességét „a gyógypedagógiai oktatás hatékonyságába vetett hit megrendülése” (Réthyné, 2000, 10. o.) vetette fel.

Tudomásul kell vennünk, hogy mindemellett, hogy a fogyatékos emberek befogadása, a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása minden nemzet kötelessége, vannak az integráció sikeres megvalósulását gátló

tényezők. Olyan esetekben, amikor az iskola nem tudja megfelelő módon kielégíteni a gyermekek egyéni szükségleteiből fakadó speciális igényeit, enyhíteni a tanulók közötti esélykülönbségeket, célszerű a speciális intézményekben történő oktatás-nevelés tényét fontolórra venni (*Bánfalvy, 2009*). A fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzat is megerősíti annak tényét, hogy néhány esetben az integráló iskola nem tudja feltétlen kielégíteni a fogyatékos gyermekek oktatási-nevelési szükségleteit, s ilyenkor a speciális iskola nyújthat számukra megfelelő segítséget.

Ha az integrált és a szegregált intézmények alternatívaként jelennek meg, és a döntés, hogy milyen intézményben történjen a gyermek elhelyezése, az egyéni szükségletekhez igazodik, akkor a megújult oktatási rendszer – reálisan számolva a körülményekkel – sokkal több lehetőséget képes nyújtani a felnövekvő nemzedéknek, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulóknak (*Horváthné Modvay, 2006, 82.o.*).

Ebben az időszakban gyakori akadályként vetődött fel az osztályok magas létszáma, ami a pedagógusok megítélése szerint nagymértékben nehezítette az integráció sikeres megvalósulását, a sajátos nevelési igények kielégítését. *Horváthné Modvay (2006)* vizsgálta a pedagógusok integrációs attitűdjét. A kutatásban részt vevő

intézmények pedagógusai részéről megfogalmazódott annak igénye, hogy „az osztálylétszámok belső arányait szabályozzák” az integráló intézményekben (*Horváthné Modvay, 2006, 91. o.*), vagyis, hogy a sikeres integrálás alapfeltétele a differenciált nevelés-oktatás, mely magas osztálylétszám mellett kevésbé megvalósítható.

A pedagógusok integrációs attitűdjét nagymértékben meghatározta a kompetencia érzése, amely a korabeli vizsgálatok tapasztalatai szerint a pedagógusok töredékénél jelenik meg, erősítve az integrációs kedvet, szakmai önbizalmat. *Kőpatakiné és Salné* vizsgálata szerint (2003) az integráló iskolák pedagógusai között mindössze 4,9 százalék a megfelelő szakirányú képesítéssel rendelkezők aránya (idézi *Halász és Lannert, 2003, 205. o.*, illetve *Bánfalvy, 2009, 6. o.*).

A költségvetési támogatásból szervezett kötelező továbbképzéseket 1997-ben vezették be hazánkban. Valamennyi pedagógusnak szükséges volt hétéves periódusokban továbbképzéseken részt vennie annak érde-

kében, hogy szakmai ismereteit bővítse. Az *1. táblázatból* leolvasható a hazai integrációs törekvések időszakában szervezett továbbképzések témái iránt mutatott szakmai érdeklődés.

A számok jól szemléltetik a többségi pedagógusok gyógypedagógiai ismeretekre vonatkozó igényeit, ami részben

magyarázhatta az integráció megvalósulásának minőségét is.

a pedagógusok integrációs attitűdjét nagymértékben meghatározta a kompetencia érzése, amely a korabeli vizsgálatok tapasztalatai szerint a pedagógusok töredékénél jelenik meg

1. TÁBLÁZAT

A korábbi továbbképzéseken részt vevő pedagógusok aránya a továbbképzések tartalma szerint (%)

Továbbképzés témája	Pedagógusok aránya (%)			
	2003-as vizsgálat (N=770)		2006-os vizsgálat (N=1760)	
	2002	2003	2004	2005
Szakmai módszertani ismeretek	12,9	16,1	18,9	14,3
Számítástechnikai, informatikai képzés	5,8	12,3	14,7	8,5
Szaktárgyi ismeretek	9,4	9,0	7,7	5,4
Pedagógus mesterség, pedagógiai ismeretek	6,2	6,4	7,7	6,2
Minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek	5,2	7,2	4,0	2,3
Gyógypedagógiai ismeretek	3,2	4,4	3,9	4,1
Pszichológiai ismeretek	3,4	4,0	3,7	4,1
Vezetőképzés	4,2	3,4	2,3	2,0
Oktatáspolitikai, jogi ismeretek	1,7	2,3	2,6	2,7
Pedagógiai mérés, értékelés	3,6	2,6	3,1	1,6
Idegennyelv-oktatás	2,7	2,4	2,4	2,0
Integrált oktatás	-	5,7	8,1	6,8
Romológia	-	2,8	1,8	1,1
Egyéb	5,6	4,1	4,0	5,8

FORRÁS: Liskó és Febérvári, 2008, 78. o.

Papp Gabriella (2001) doktori értekezésében hangsúlyozza, hogy a pedagógusok számára az elméleti jellegű továbbképzésekből nyerhető információk nem jelentenek igazi segítséget a gyakorlati problémák megoldásához:

A pedagógus alapképzésben kiemelt helyet kéne kapnia az együttnevelésnek. A továbbképzések számos ilyen tematikát nyújtanak a hallgatóknak, ugyanakkor ez mégsem jelent megfelelő kínálatot a gyakorló pedagógusok számára. A tanfolyamok tematikáját is célszerű módosítani a későbbiekben. A pedagógusok

panaszkodtak a túlzottan elméleti tananyagra. (117. o.).

3. NAPJAINK

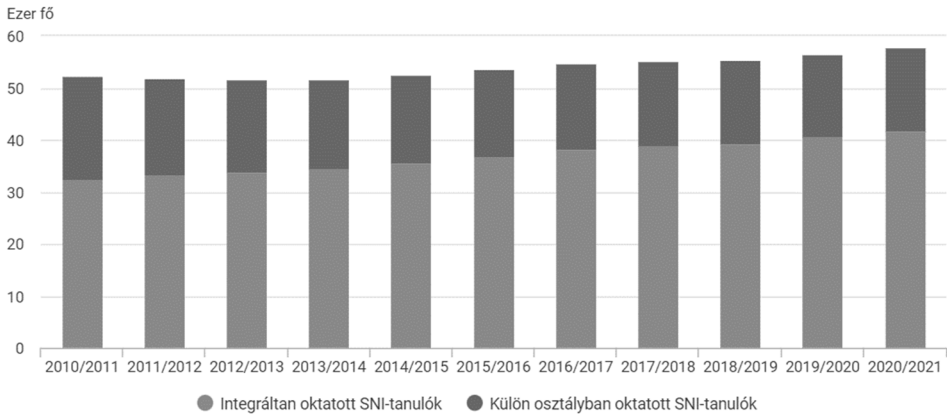
Az első integrációs törekvések óta eltelt több mint negyven év nem hozta meg a sajátos nevelési igényű gyermekek teljes befogadását a többségi iskolák világába. A kezdeti integrációs törekvéseket széleskörű társadalmi érdeklődés, figyelem kísérte, számos kutatás vizsgálta, minek eredményeként folyamatosan jelentek meg a témában neves szakemberek által készített publikációk, s úgy tűnt,

nagy társadalmi összefogás kíséri e törekvések megvalósulását. Napjainkban az integrációs kutatások intenzitása jelentős mértékben lecsökkent. Úgy tűnik, hogy nincs sem tudományos, sem pedig társadalmi igény annak megvilágítására, hogy ténylegesen milyen mértékben és milyen minőségi mutatókkal valósult meg az elmúlt negyven év során a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedése a többségi oktatási rendszerbe. Ennek oka lehet részben, hogy az intézmények alapfeladatként kötelesek

fogadni, ellátni az SNI gyermekeket, így társadalmilag és oktatáspolitikailag is „megoldottnak” tekinthető az integráció megvalósulása. A kérdés vizsgálata azonban továbbra is időszerű lenne, hiszen a 1. ábrán láthatóan a statisztikai adatokból azt olvashatjuk le, hogy az elmúlt években folyamatosan emelkedett az integráltan oktatott SNI tanulók aránya, melynek mértéke ma a szakemberek megállapítása szerint 70%. (KSH, 2021.)

1. ÁBRA

Az általános iskolai SNI-tanulók száma



FORRÁS: KSH, 2021

Az oktatási intézmények jelentős többsége azonban nagyon „óvatosan” integrál. Példaképp: annak ellenére, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása alapfeladatként jelenik meg az intézmények alapító okiratában, a győri általános iskolák körében tájékozódó jelleggel készült felmérés eredményeit mutató 2. táblázat – mely az intézmények közzétételi listájának

statisztikai adatai alapján készült – meglehetősen alacsonynak tűnő, mindössze 12,4%-os integrációs aktivitást mutat. Ez különben megfelel a fent jelzett országos tendenciának: az SNI-létszámhoz a 360 fő szegregált intézményben tanuló diákot is hozzáadva látható, hogy az SNI tanulók 72%-a tanul integráltan.

2. TÁBLÁZAT

Sajátos nevelési igényű tanulók aránya a győri általános iskolákban 2023-ban

Iskola	Tanulók száma (fő)	SNI tanulók száma (fő)	SNI tanulók aránya (%)
1	265	78	29,4%
2	815	44	5,4%
3	443	132	29,8%
4	681	27	4,0%
5	337	42	12,5%
6	446	52	11,7%
7	643	38	5,9%
8	139	66	47,5%
9	398	96	24,1%
10	605	88	14,5%
11	398	113	28,4%
12	553	87	15,7%
13	144	7	4,9%
14	911	0	0%
15	581	44	7,6%
16	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Összesen	7359	914	12,4%
17	161	161	100%
18	199	199	100%
Összesen	7719	1274	16,5%

FORRÁS: saját szerkesztés

A statisztikai adatokban megjelenő eltérések tükrözik az integrációhoz való intézményi hozzáállás jelentős különbségeit, amit részben fenntartási okokkal magyarázhatunk (látható, hogy a kisebb iskolákban jellemzően nagyobb az integrálási kedv, ami az intézmény megfelelő tanulólétszámát, így az életben maradását garantálhatja. Ugyanakkor érdemes lenne a számok mögött rejlő

„humán-szubjektív oldalt” is megvizsgálni. Azaz a fogadó pedagógus és az SNI diák kapcsolatát, az oktatás minőségét, az elfogadás mértékét. Az emberi tényezők nehezen megragadható összetevői a sikeres integrációnak, ugyanakkor véleményem szerint ezek a legfontosabbak. Néhány – kivétel nélkül a gyakorlatból kiemelt – példa talán segít megvilágítani ennek miértjét.

Sajnos gyakori jelenség még napjainkban is, hogy a fogadó iskola pedagógusa úgy foglalkozik az SNI gyermekkel, hogy nem olvassa el a szakértői véleményben foglaltakat, és annak értelmezéséhez

nem kér gyógypedagógusi segítséget. Nem meglepő, ha ezek után figyelmen kívül hagyja a gyermek speciális igényeit, és nem engedi használni a szakértői véleményben javasolt segédeszközöket a tanórán. A gyermek jogait érvényesíteni próbáló szülő hamar az intézmény ellenségévé válhat,

és a kollégát védő nevelőtestület gyorsan megtalálja annak módját, hogy a problémásnak érzélt gyermek más intézménybe kényszerülve folytassa tanulmányait.

Vannak olyan integráló kollégák, akik nem ismerik, és nem is hajlandóak megismerni, értelmezni a tanulási probléma, tanulási akadály, korlát mögött rejlő gyógypedagógiai fogalmakat és a hozzájuk társuló diagnózist. Az egyik Győr melletti általános iskola tanára kategorikusan kijelentette a szülőnek, hogy: „Nincs SNI gyermek, csak buta és lusta!”

Ugyancsak gyakran előfordul, hogy a kevésbé empatikus pedagógus a gyerek méltóságát nem tisztelve, és ezzel a személyiségi jogait is figyelmen kívül hagyva az osztály előtt fennhangon szól oda matematika dolgozat előtt az SNI diáknak, hogy: „A hármas, a hatos meg a nyolcas feladatot húzd ki, mert azt te úgysem tudod megoldani!”

Szintén megtörtént esetből merített példa: a diszlexiás gyermek pótdolgozatot írt, mert betegsége miatt nem tudta az adott napon megírni a felmérést a többiekkel együtt. Saját magának kellett a 7. osztályos, előre

nyomtatott, tíz feladatból álló feladatlapot átmásolnia egy tiszta lapra, miközben a helyes választ, a megoldást is ki kellett találnia a rendelkezésre álló 45 perc alatt, tekintve, hogy időkezdvémenyt sem kapott.

Dolgoznak természetesen olyan pedagógus kollégák is a pályán, akik teljes mértékben elkötelezettek az integráció mellett. Időt, fáradságot nem sajnálva próbálják folyamatosan képezni magukat azért, hogy minél tökéletesebb segítséget nyújtsa-

nak azoknak a gyerekeknek, akiket a szülő, az intézmény a gondjaikra bízott: „Két éjszákamba tellett, mire nagy nehezen értelmezni tudtam Enikő szakértői véleményét” újságotla büszkén az egyik iskola magyartanárja, akihez diszlexiás tanulási zavarral került egy kislány.

A matematika rettegett tantárgy a legtöbb diák számára, és különösen így van ez akkor, ha számolási nehézséggel, diszkalkuliával küzdő gyermekről van szó. Attila bácsi általános iskolai matematikatanárként több évtizede foglalkozik gyermekekkel.

Osztályfőnökként pedig személyes felelősséget érez a gondjaira bízott tanulókért, így különös figyelemmel kísérte az osztályába kerülő SNI kislány, Andi előmenetelét. Az átlag feletti intellekttussal rendelkező, ám nehezen megnyíló, „diszes” kislány számára rettegett tantárgy volt a matematika. Attila bácsi gyermek- és szakmaszeretetének köszönhetően a kislány félévi bizonyítványában jeles érdemjegy állt, ami egyedül a tanár és diákja közötti kölcsönös szeretet, bizalom és az iskolaidőn túli önzetlen korrepetálások eredményeként valósulhatott meg.

integráló kollégák,
akik nem ismerik, és nem is
hajlandóak megismerni, értel-
mezni a tanulási probléma,
tanulási akadály, korlát
mögött rejlő gyógypedagógiai
fogalmakat és a hozzájuk
társuló diagnózist

4. ZÁRÓ GONDOLATOK – HOL VAN AZ ÚT VÉGE?

Az eredményes nevelőmunka az együttnevelés során megkívánja az integráló intézmény és a pedagógus részéről a teljes szemléletváltást, melynek a gyermekkel foglalkozó pedagógus magatartásában, módszertani kultúrájának sokszínűségében és nem utolsósorban emberségében kell megmutatkoznia. Elengedhetetlen az alapvető gyógypedagógiai ismeretek elsajátítása is, ami az SNI gyerekek tanuláshatékonyságának megsegítéséhez elengedhetetlen, ezért alapvetően része kellene hogy legyen a többségi pedagógusképzésnek ahhoz, hogy az érintett gyermekek *fogadása* egy magasabb szintre, a *befogadás* szintjére emelkedhessen.

az alapvető gyógypedagógiai ismeretek elsajátítása alapvetően része kellene hogy legyen a többségi pedagógusképzésnek ahhoz, hogy az érintett gyermekek *fogadása* egy magasabb szintre, a *befogadás* szintjére emelkedhessen

Az *inklúzió* tényleges megvalósulása a nevelés-oktatás folyamatában megkívánna a szakmaközi együttműködés szorosabbra fogását a (gyógy)pedagógiában, és univer-

zális gondolkodást, holisztikus szemléletet feltételez. Az inklúzió megvalósulásához vezető úton az egyik nélkülözhetetlen feladat a biztonságot adó pedagóguskompetencia megteremtése, mely a képzések (óvó-, tanító-, tanár- és gyógypedagógusképzés) újragondolásában,

összehangolásában, átjárhatóságában, továbbá az alapfokú speciális gyógypedagógiai ismeretek pedagógusképzésbe történő beépítésében – a szakmaközi együttműködésben – gyökerezhet, nem nélkülözve természetesen a gyógypedagógus jelenlétét, fejlesztő, segítő munkáját a mindennapokban.

IRODALOM

- Balázs J. és Bass L. (2005): „Gyógypedagógus pályatükör”. A gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete. *Szociális Munka*. 17. 3. sz., 3–17.
- Bánfalvy Cs. (2009): A fogyatékos emberek társadalmi integrációjáról. *Esély*. 20. 2. sz. Letöltés: https://www.esely.org/kiadvanyok/2009_2/001BANFALVY.pdf (2023. 08. 25.).
- Csányi Y. (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Uő. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 22–28.
- Fischer G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*. 34. 4. sz. 254–268.
- Halász G. és Lannert J. (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász G. (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 2. sz. 28–38.
- Horváthné Moldvay I. (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*. 16. 10. sz. Letöltés: http://real.mtak.hu/57285/1/EPA00011_iskolakultura_2006_10_081-097.pdf (2023. 08. 27.).
- Kópatakiné Mészáros M. és Salné Lengyel M. (2003): A fogyatékos gyerekek-tanulók integrált nevelése felé. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Kópatakiné Mészáros M. (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. *Új Pedagógiai Szemle*. 54. 2. sz., 38–48.

- Központi Statisztikai Hivatal (2021): *Általános iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html> (2023. 08. 25.).
- Központi Statisztikai Hivatal (2023): *Oktatási adatok, 2022/2023 (előzetes adatok)*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (2023. 08. 25.).
- Liskó I. és Fehérvári A. (2008): *Hatásvizsgálat. a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/16600/16604/16604.pdf> (2023. 08. 27.).
- Papp G. (2001): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Doktori Disszertáció. Budapest, ELTE.
- Réthy Endréné (2000): Integrációs törekvések Európában. *Szociális Munka*. 12. 1. sz., 9–22. o.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*. 102. 3. sz. 281–299.
- Salné Lengyel M. és Kőpatakiné Mészáros M. (2001): Az együttnevelés jelenlegi helyzete. *Fejlesztő Pedagógia*. 12. 3. sz., 11–17.
- Szilágyi Gy. (2004): *Megbukott az iskola?* Osiris, Budapest.
- Torda Á. és Perlusz A. (2010): *Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében*. Felsőoktatási Műhely, 2. sz. 125–137.



„Miért nem tudja az iskola a vállalkozói gondolkodásmódot fejleszteni?”



SZEMLE

DR. CZIKE BERNADETT (SZERK.): HUMANISTA PEDAGÓGIA. A HUMÁNSPECIFIKUS MOTÍVUMOK MEGJELENÉSE AZ ALTERNATÍV ISKOLÁKBAN. SZABAD ISKOLÁKÉRT ALAPÍTVÁNY, 2023.

Földes Petra: Egy új paradigma ígérete

Nagyon örülök ennek a könyvnek.

2021-ben találkoztam először Czike Bernadettnek az alternatív pedagógiákat a humánspecifikus motívumokkal összekötő gondolatmenetével, és akkor nagyon sajnáltam, hogy csak annyit láthatok ebből az izgalmas felvetésből, amennyi egy konferenciaelőadásba belefér.¹ A most közreadott kötetben megszületett a folytatás: a humánspecifikus motívumokat – vagyis a maslow-i piramis magasabbrendű szükségleteit kibontó, pedagógiai relevanciájú motivációs rendszert – Czike Bernadett ebben a munkában részletesebben is bemutatja, az általa felkért jeles alternatív pedagógusok pedig a gyakorlat oldaláról reflektálnak. Hiánypótló munka, s hogy milyen hiányt pótol, azt érdemes egy kissé hátrébb lépve megfogalmazni.

Ha az alternatív pedagógiák szeretnék magukat minél szélesebb körben bemutatni, szeretnének maguknak helyet kapni a pedagógiai diskurzusban – vagyis ha

szeretnék, hogy az alternatív megközelítés ne csak valami bonbon legyen a tortán, hanem értő tanárképző kurzusokon is megjelenjen –, és ha vágnának arra, hogy professzionális, a szcéna lényegét megragadó és azt előremozdító neveléstudományi kutatások szülessenek a témában, akkor állító módon meg kell tudniuk mutatni az alternatív megközelítésmód lényegét, és nem ragadhatnak bele az öndefinícióban abba a csapdájába, amit a reform- és az alternatív pedagógiáknak nemcsak az elnevezése, hanem az önme-

ha vágnának arra, hogy professzionális, a szcéna lényegét megragadó és azt előremozdító neveléstudományi kutatások szülessenek a témában

határozása is magával hoz: hogy tudniillik maga az *eltérő* jelleg volna az alternativitás differentia specificája. „Ma is más iskolát akarunk!” – mondja a *Személyes előszó* végén a több mint harmincéves alternatív mozgalommal

mindvégig együtt élő Fehér Márta. A kötet pedig nagyon világos állításokat fogalmaz meg arról, hogy: milyen iskolát.

¹ Az ÚPSz hasábjain itt mutattuk be a konferenciakötetet: Földes Petra: Családi fényképalbum. 2021/3–4.

A modern – a rendszerváltás után alakult vagy újraszerveződött – alternatív pedagógiák művelői és az őket kutató neveléstudósok a kezdetektől definíciós nehézséggel küzdenek: próbálkoztak szervezeti, tulajdonlási, tartalmi megközelítéssel, de egyik nézőpontból sem sikerült konzekvensen kijelölni a vizsgált objektumokat (vagyis alternatív színtereket). Ahány vizsgálat, annyi egyedi definíció született. A most elkészült kötetben az a különösen inspiráló, hogy a tartalmi megközelítés szempontjából végre egy jól körülhatárolható, rendszerezett, ugyanakkor a további gondolkodás számára széles távlatokat nyitó értelmezési keretet kínál: ez pedig a humánspecifikus motívumok rendszere.

Ezeket, vagyis a Maslow-féle szükségletpiramisnak a felsőbb szintekhez tartozó – (1) affiliáció és intimitás; (2) kompetencia; (3) autonómia; (4) teljesítmény; (5) önmegvalósítás, illetve (6) transzcendencia – motívumait tartják az iskolai tevékenységek legfontosabb hajtóerejének, a kibontakozásuk támogatását pedig a gyerekekkel folytatott pedagógiai munka céljának. Mindez azt jelenti, hogy a kötetben bemutatott alternatív megközelítések képviselői nem a feldolgozandó tartalmakat, hanem az iskolai szereplőket, a közöttük lévő kapcsolódásokat helyezik a pedagógiai gondolkodás középpontjába; a megközelítésüket ezért nevezik humanista pedagógiának. Miközben a megszólaló alternatív programokat valóban összeköti a humánspecifikus motívumok rendszere, más és más hangsúlyokkal kezelik az egyes motívumokat,

más és más tevékenységeket preferálnak, másfajta szervezeti rendben gondolkodnak. Vagyis a humanista megközelítésben működő intézmények mind a maguk módján, és egészen különféle módokon boldogok, miközben mélységes szakmai és emberi szövetségbe kovácsolja őket, hogy a humánspecifikus motívumokat valamennyien szem előtt tartják, a döntéseiket ezekre építik, ezekből vezetik le.

Czike a kötet szerkesztőjeként mindegyik motívumhoz egy/néhány jellegzetes alternatív megközelítést rendel, így a kötetben megjelennek klasszikus reformpedagógiai megközelítések, mint a Waldorf-, a Montessori-, a Freinet-pedagógia,

de mellettük ott vannak olyan, rendszerváltás után született pedagógiai rendszerek is, mint a Rogers, a Lauder, az AKG és a Belvárosi Tanoda.

Dr. Czike Bernadett bevezető tanulmányában mutatja be a humánspecifikus motívumok rendszerét, mind a hat motívumot kifejezetten pedagógiai nézőpontból taglalva. A bemutatást jól áttekinthető táblázatokkal egészíti ki, melyekben az adott motívumhoz tartozó pedagógiai elveket, célokat, az ehhez tartozó alternatív módszereket és konkrét eljárásokat, valamint az adott motívumhoz kapcsolható lehetséges zavarokat, tüneteket gyűjti össze. Meggyőzően, bár inkább érzelmi alapon és elég röviden érvel a humánspecifikus motívumoknak a pedagógiai munkát megalapozó potenciálja mellett, vagyis az olvasónak még mindig marad hiányérzete: a rendszerezett, elmélyült elméleti alapozás továbbra is várat magára. Érzésem szerint azonban az

a humanista megközelítésben működő intézmények mind a maguk módján, és egészen különféle módokon boldogok

mutatja be a humánspecifikus motívumok rendszerét, mind a hat motívumot kifejezetten pedagógiai nézőpontból taglalva. A bemutatást jól áttekinthető táblázatokkal egészíti ki, melyekben az adott motívumhoz tartozó pedagógiai elveket, célokat, az ehhez tartozó alternatív módszereket és konkrét eljárásokat, valamint az adott motívumhoz kapcsolható lehetséges zavarokat, tüneteket gyűjti össze. Meggyőzően, bár inkább érzelmi alapon és elég röviden érvel a humánspecifikus motívumoknak a pedagógiai munkát megalapozó potenciálja mellett, vagyis az olvasónak még mindig marad hiányérzete: a rendszerezett, elmélyült elméleti alapozás továbbra is várat magára. Érzésem szerint azonban az

áttörés ezzel a keretezéssel megtörtént: a humánspecifikus motívumok rendszerében az alternatív megközelítés állításai és érvei kibonthatók, sőt az elmélyülést támogató szakirodalmat is megszerezte a szerző: mindegyik motívum rövid bemutatását szakirodalmi ajánló követi a kötetben.

Ahogy rendelkezésre állnak az elméleti bevezetőben megfogalmazott alapelveket életre keltő gyakorlati tapasztalatok is. A kötet azt az – alternatív szcénából ismert – gyakorlatot viszi tovább, ami a különböző műhelyek munkájának lényegét az élő, lélegző gyakorlat bemutatásával igyekszik közvetíteni. A gyűjteményben a hat humánspecifikus motívum gyakorlati pedagógiai aspektusait tíz cikkben bontják ki a szerkesztő által felkért szerzők. A humánspecifikus motivációkhoz való kapcsolódás a kötet alapkoncepciójának a része, és bár a szerzők eltérő mélységig reflektálnak a Czike által jegyzett bevezető fejezetre, így is felsejlik az a fogalmi háló, amely annyira ígéretessé teszi a humanista pedagógiáról a humánspecifikus motívumokkal összefüggésben való gondolkodást.

Dr. Gábor Anna és Lipták Erika, a Rogers Iskola alapítója és jelenlegi vezetője az affiliáció és intimitás, a kompetencia, az autonómia és az önmegvalósítás megélésébe engednek betekintést a rogerses gyakorlaton keresztül. Nem csoda talán, hogy ez a beszámoló került a gyakorlati feldolgozások között az első helyre: a szerzők mintha folytatnák a Czike-féle bevezető tanulmányt. A rogerses alapelvek és a humánspecifikus motívumok összekapcsolódnak, egymásba

játszanak, a beszámoló határozottan erősíti a bevezető szöveg relevanciáját, és aláhúzza a humánspecifikus motívumok mint elméleti keret használhatóságát.

Az alternatív iskolák sajátos pedagógusa – a gyereket kísérő pár (patronus, mentor) – és a diákok viszonyáról szól három különböző iskola gyakorlatát bemutatva Kiss Virág (AKG Általános Iskola, Mendelovics Zsuzsa (AKG) és Szabényi Csilla (Belvárosi Tanoda) írása. Az affiliáció témájára felfűzött beszámolók messze továbbmennek a tanár-diák párosok együttműködésének a bemutatásán, és érintik a közösségi összetartozás, a szülőkkel való kapcsolat, de a tantestületi együttműködés kérdéseit is.

Kerékgyártó Judit a kooperatív tanuláshoz a társas kapcsolatokkal, szociális kompetenciákkal való összefüggéseit mutatja be, vagyis kifejezetten az affiliációra koncentrálna, ő azonban nem egy alternatív programot, hanem az alternatív pedagógiák egyik kulcsmódszere

rét állítja középpontba.

Tallér Júlia az autonómiomotívum megjelenését vizsgálja a Montessori-módszerben. Itt is az átgondolt szerkesztői koncepciót látjuk tükröződni, hiszen

Montessori a tanulói autonómiára építi az egész rendszerét. „Segíts, hogy egyedül csinálhassam!” szól az „önmagától aktív” gyermek fejlesztését megcélzó pedagógiai rendszer jelmondata. A fejezet rövid, lényegretörő bevezetést kínál Montessori mai napig sikeresen működő alapelveibe és gyakorlatába.

Bendő Emese Ágnes a hazai kisgyermeknevelés egyik ikonikus figuráját,

a hat humánspecifikus motívum gyakorlati pedagógiai aspektusait tíz cikkben bontják ki a szerkesztő által felkért szerzők

Pikler Emmi idézi meg, amikor a kompetenciamotívum erősítéséről szólva az önállóan indított játék, mozgás, interakció jelentőségét hangsúlyozza.

Dr. Czike Bernadettnek és Kozma Klaudiának a teljesítménymotivációról szóló fejezetét (vagy annak tömörebb változatát) talán szívesebben olvastam volna a bevezető részben, ahol a téma bemutatása nagyon rövidre sikeredett. Itt viszont érdekes, informatív összefoglaló található, ami ugyanakkor nélkülözi a konkrét alternatív gyakorlatok bemutatását.

Ezt követően Tallér Júlia jelentkezik újabb fejezettel, melyben a fejlesztő értékelés teljesítménymotivációra gyakorolt hatását mutatja be sok-sok gyakorlati példán keresztül. Ez a fejezet a közvetlen pedagógiai gyakorlatban jól használható ötleteket közöl, miközben nem egy-egy konkrét alternatív műhely tevékenységről szól. (Vélhetőleg a szöveg máshol már megjelent – kicsivel több, a kötet koncepciójához igazító utómunkát még elbírt volna, sajnos maradt benne például feladatlan szakirodalmi hivatkozás.)

Dr. Szeszler Anna a projekteknek az önmegvalósításban betöltött szerepét, valamint a projekteket kísérő pedagógusok szerepét és feladatait mutatja be. Sajnos a szövegben nincs utalás a szerző által hosszú évekig vezetett Lauder Iskolára, és a szöveg végén a szakirodalmi ajánló is lemaradt, így kissé nehezebb itt a

további tájékozódás, mint a többi téma esetén.

Galambos Rita a '90-es évek hazai alternatív gondolkodásában még markánsan jelen lévő, ám mindinkább feledésbe merülő Freinet-pedagógiának az önmeg-

valósítást támogató koncepciójáról beszél. Itt is üdvözljük a szerkesztői invenciót: részben a szellemi tartalom „mentése”, azaz Freinet újra szóba hozása okán, részben azért, mert az önmegvalósítás motívumá-

hoz igazán adekvát pedagógiai rendszert sikerült kapcsolni a Freinet-féle munkaiskolában zajló kísérletezés, szabad önkifejezés középpontba állításával.

A kötet utolsó fejezetében Bakonyi Katalin a Waldorf-pedagógiát mutatja be a transzcendens motívumok szempontjából. A kiválasztott humánspecifikus motívum és az alternatív megközelítés itt is kiválóan egymásra talál: a szerző a steineri antropozófia sajátos emberképére alapozva mutatja be a Waldorf-pedagógiának a transzcendenciával kapcsolatban álló szokásait, gyakorlatát.

A kötet hátoldalán megszólaló Bányai Évával, Knausz Imrével és Lencse Mátéval együtt én is szeretném, ha az a humanista pedagógia, melyet a kötet bemutat, közelebb kerülne a fősodorhoz. Ez pedig csak úgy történhet meg, ha az alternatív paradigma meg tudja mutatni magát – érzésem szerint ehhez visz közelebb egy lépéssel ez a kötet.

én is szeretném, ha az a humanista pedagógia, melyet a kötet bemutat, közelebb kerülne a fősodorhoz

DR. BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS (SZERK.): PÁLYAVÁLASZTÁS, PÁLYAORIENTÁCIÓ, PÁLYAEDUKÁCIÓ. MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG, ELTE EÖTVÖS KIADÓ, WESLEY JÁNOS LELKÉSZKÉPZŐ FŐISKOLA, 2022.

Dr. Suhajda Csilla Judit: Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció

A pályaorientáció, pályaválasztás témaköre – noha hazánkban több mint százéves szakmai háttérrel rendelkezik – csak a kétezres évek elejétől került egyre inkább fókuszba, és váltak ismertté a hozzá kapcsolódó fogalmak szakmai és társadalmi szinten egyaránt. A kötetben szereplő mennyi kifejezés (*pályaorientáció, pályaedukáció, pályacirkulálás, életpálya-tanácsadás, pályapedagógia* stb.) is jól mutatja, hogy a területnek számtalan szegmense és értelmezése van, amelyben az eligazodás a szakemberek számára sem könnyű.

Ebben a sokszor áttekinthetetlennek tűnő tudományterületi és gondolati sokféleségben kíván utat mutatni a dr. Borbély-Pecze Tibor Bors által szerkesztett kötet. A felsőoktatási tankönyv alapvetően két fő részre bontható: míg az első rész leginkább a fogalmak, elméleti keretek megfogalmazására, körülhatárolására fókuszál, addig a második rész a pályatanácsadás és pályaorientáció gyakorlati megvalósulásának különböző szegmenseit mutatja be. Így azon tanulmányokon túl, amelyek a fogalmak tisztázását, tartalmi

mélységük bemutatását tűzik ki célul, a nemzetközi tendenciákról, a digitális és online tanácsadásról, valamint a pályaedukációs tanulásmenedzsment rendszerekkel kapcsolatos elvárásokról és jó gyakorlatokról is olvashatunk. A kötetben szereplő publikációk alapján jól követhetők a múlt-jelen-jövő dimenziójában a terület szakmai és módszertani változásai, valamint a társadalmi igényekre megfogalmazott válaszai.

A kötet több szempontból is hiánypótlónak tekinthető. Az elmúlt időszakban a pályaorientációval foglalkozó kutatók és gyakorlati szakemberek a terület

az ország különböző felsőoktatási intézményeiben vagy egyéb kutatóhelyein dolgoznak, mégis a tapasztalatok összegzésére, a gondolatok összefoglalására sok esetben közösen vállalkoznak

sokféleségét számos megközelítésből bemutatták, tapasztalataikat, továbbgondolásra érdemes felvetéseiket mennyi tanulmányban, tudományos publikációban adták közre. Azonban – noha a felsőoktatásban ma már számos egyetemen tartanak a tématerülettel kapcsolatos

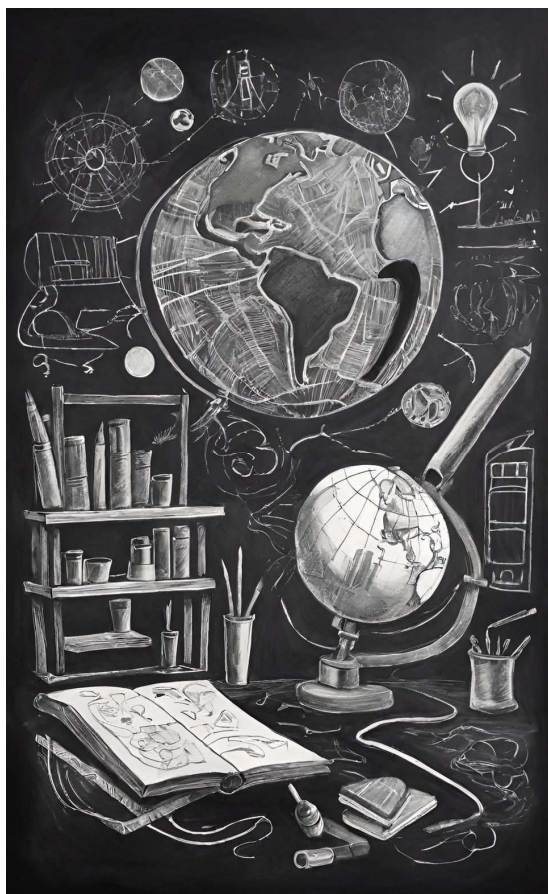
kurzusokat –, ilyen átfogó jellegű felsőoktatási tankönyv eddig még nem készült.

A kötet kiváló példája a tudományos-kutatói együttműködések jelentőségének

is. A lektori előszó is kiemeli, hogy a tanulmányok szerzői az ország különböző felsőoktatási intézményeiben vagy egyéb kutatóhelyein dolgoznak, mégis a tapasztalatok összegzésére, a gondolatok összefoglalására sok esetben közösen vállalkoznak. Ez a közös munka lehetővé teszi a szakterületi fogalmak egyértelműsítését, a közös szakmai sarokpontok kijelölését, miközben a megvalósulás, megvalósítás differenciáltságának fontosságát hangsúlyozzák.

A tankönyvben szereplő szakmai cikkek többféle nézőpontja megfelelő alapot biztosíthat a terület iránt érdeklődőknek, pedagógusoknak, szakembereknek, valamint a szakterületen tanuló hallgatóknak.

A nyolc szerző összesen 12 tanulmányt tartalmazó kötet megjelenését a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány támogatta. A kötet print és online változatban is elérhető.



*„A munka világa is
kreatív agyakért kiált”*

OBSERVATORY ON HISTORY TEACHING IN EUROPE: OHTE GENERAL REPORT ON THE STATE OF HISTORY TEACHING IN EUROPE VOLUME 1. COMPARATIVE ANALYSIS. 2023.

Fodor Richárd: Körkép az európai történelemtanításról

Az Observatory on History Teaching in Europe működése és első általános jelentése

„A történelem maga az állandóság, mivel a korábban megtörtént események, jelenségek halmaza. Ugyanakkor a különböző korok különböző nézőpontból szemlélik a múltat” (Kaposi, 2006, 73. o.), és másfajta pedagógiai elvek érvényesítését helyezik középpontba. A mindenkori történelemtanítás a múlt változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre, az állandóság és a változás dichotómiáját megjelenítve. Ezért is tanulságos a történelemtanítás nemzetközi folyamatainak, trendjeinek széleskörű áttekintése, a hasonlóságok és különbségek felértékelése.

2023 végén adta ki első jelentését az Európa Tanács akkor két éve alakult történelemtanításért felelős szervezete, az Observatory on History Teaching in Europe (OHTE). A jelentés egy több ezer résztvevő bevonásával készített felmérést összegez az Obszervatórium 16 tagországának történelemtanítási helyzetéről.

Az Obszervatórium és a 49 európai államot tömörítő, Strasbourgban működő Európa Tanács közti együttműködés jogi formája hivatalosan „*kibővített részleges megállapodás*” (*Enlarged Partial Agreement*), amely lehetővé teszi olyan államok

csatlakozását is az OHTE-hez, akik nem az Európa Tanács tagjai. A kezdeményező francia kormány 200.000 eurós támogatással alapozta meg a szerveződés működését. Jelenleg 16 ország teljes jogú tagságával és két megfigyelő státuszú állam részvételével (Ukrajna, Moldova) működik. A tagok között négy tekintélyesebb nyugat-európai állam (Franciaország, Írország, Portugália, Spanyolország), két nyugat-európai törpeállam (Andorra, Luxemburg) és tíz délkelet-európai állam Albánia, Andorra, Ciprus, Grúzia, Görögország, Észak-Macedónia, Málta, Örményország, Szerbia, Szlovénia, Törökország szerepel. Magyarország 2022. január 1-től egyéves megfigyelő státuszt igényelt és kapott az obszervatóriumban (OHTE, 2022). A szervezet elnöke Alain Lamassoure francia politikus, Franciaország korábbi Európa-ügyi minisztere és az Európai Parlament képviselője. Az Obszervatórium fontos partnere Európa meghatározó történelemtanítással foglalkozó szakmai szervezete, az EuroClio – European Association of History Educators.

Az Obszervatóriumban zajló kutatást és felméréseket a 11 tagú Tudományos Tanácsadó Tanács (Scientific Advisory Council)

támogatja, amelynek tagjai elsősorban nyugat-európai egyetemeken tanító történészek, tanárképző szakemberek, didaktikusok, szociológusok és múzeumpedagógusok. A gyakorlati koordinációt, előkészítő munkát és a mindennapi teendőket a jelenleg nyolc tagú titkárság végzi, amelyet az Európa Tanácsban korábban tapasztalatot szerzett Aurora Ailincai ügyvezető igazgató irányít.

A történelemtanítás témájának vizsgálata és képviselete 2019-ben merült fel az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának francia elnökségi programja kapcsán (*Ministre de l'Europe et des Affaires étrangères*, 2021). A célok között a 21. század kihívásaira adott oktatási válaszok és Európa történelmének közös értékként kezelése jelentek meg. Érdekes módon az

Obszervatórium elnöke kiemelte, hogy más kezdeményezésekkel szemben (lásd *Fodor*, 2023) nem a közös európai történelmi narratíva kialakítása a cél.¹ Lamassoure elnök rámutatott, hogy „nem tudjuk, mit tanítanak a szomszédos európai országokban” (*Ouest France*, 2021), ezzel is utalva a kezdeményezés tájékoztató és feltérképező céljaira és szerepére.

Az Obszervatórium 2023-as jelentése

Az Obszervatórium első jelentése² hat szempontból vizsgálta a történelemtanítás európai helyzetét kvantitatív és kvalitatív eszközökkel, szakértők és kérdőívek bevonásával. A témák között a történelemtantervek, tanácsok és segédanyagok, tanítás

gyakorlat, tanulási eredmények és értékelés, tanárképzés és minősítés szerepelnek.

A kutatás összetett módszertannal és változatos mintával zajlott. Kérdőív készült a vonatkozó állami hatóság munkatársainak (Education Authorities' Survey; EAS), illetve a tanárok válaszainak elemzéséhez (Teachers' and Educators' Survey; TES). Emellett fókuszcsoportos beszélgetéseket szerveztek, összesen 11 alkalommal, amelyek felvétele többségében személyesen, négy esetben online történt, 15 országból 49 résztvevővel. Összesen több, mint 6500 tanár töltötte ki a kérdőíveket. 95%-uk állami iskolában, 98%-uk közép fokú intézményben, 65%-uk városi környezetben tanít.

A tantervek didaktikai összehasonlításának eredményeit és az átfogó jelentés elkészülését a szerkesztők kedvezőnek ítélik. A tagállamok többségében a tantervek tervezése és fejlesztése szakmai civil egyeztetéssel zajlik, mindössze hat államban

a tantervek többsége érvényesíti a multiperspektivitás és inklúzió céljait

(Andorra, Ciprus, Görögország, Luxemburg, Szerbia, Törökország) nem vonják be a szakmai civil szervezeteket. Emellett hét államban (Andorra, Ciprus, Franciaország, Grúzia, Örményország, Portugália, Törökország) központosított, minisztériumi szinten, a regionális vagy helyi sajátosságok nélkül fejlesztik a történelemtanterveket.

A tantervek többsége érvényesíti a multiperspektivitás és inklúzió céljait, 14 tagállamban megjelennek a szomszédos államok és a kisebbségek szempontjai, de a jelentés kritikája szerint a roma/utazó (traveller) közösségek kevesebb hangsúlyt kapnak.

¹ Ezt árnyalják a továbbiakban bemutatott kutatásnak a tantervekben vizsgált európai dimenzióra vonatkozó eredményei.

² <https://rm.coe.int/2023-executive-summary-oh-te-general-report/1680ad675c>

Említésük elsősorban a második világháború idejére korlátozódik. Csupán két államban jelenik meg a szexuális kisebbségek nézőpontja (Franciaországban és Spanyolországban az AIDS járvány kapcsán), és négy nyugat-európai államban a közös európai történelmi fókusz az európai uniós integráció története kapcsán (Franciaország, Írország, Portugália, Spanyolország). Utóbbi tény az EU-alapító tagállam Luxemburg, valamint a 40 éves tagsággal rendelkező Görögország, a 2004-ben csatlakozó Szlovénia, Ciprus és Málta részéről érdekesebb, ugyanakkor az OHTE államok jelentős része nem tagja az Európai Uniónak.

Mind a 16 államban kötelező a történelemtanulás rövidebb-hosszabb időszakban, ugyanakkor sokszor nem önálló tárgyként, hanem egy-egy multidiszciplináris szaktárgy (legtöbbször humán-társadalmi-politikai, de akár földrajzi ismeretek) keretei között.

Alsó és felső középiskolában 10 vizsgált államban szerepel önálló kötelező tárgyként történelem (Örményország, Ciprus, Görögország, Grúzia, Szerbia, Szlovénia, Törökország, Írország, Málta, Spanyolország). Más államokban integrált multidiszciplináris formában szerepel kötelezően vagy választhatóan, különböző tanulási utak és specializációk alapján változó formában. Franciaországban általános- és középiskolában is a földrajzzal integrált módon tanulják és tanítják a történelmet.

A kutatásban részt vevők a tankönyvet még mindig a leghangúlyosabb és legszélesebb körben használt taneszköznek tekintik. A megkérdezett európai tanárok 83%-a minden órán használja, amely arány

Luxemburgban a legalacsonyabb (54%), Szerbiában a legmagasabb (92%). A tanítási gyakorlattal kapcsolatban a nemzeti, európai, majd az egyetemes történelmi megközelítések hierarchiája, azon belül is a közép- és újkor hangsúlya jelenik meg a jelentésben. A részt vevő tanárok a politika- és hadtörténetet, illetve a szociális és gazdaságtörténetet tekintették legfontosabb fókuszoknak, amely egybevág a mindennapokban leggyakrabban alkalmazott tematikus megközelítésekkel is. A megkérdezett tanárok szerint, habár az etnikai és szexuális kisebbségek, valamint a migráció története fejleszti a multiperspektívikus látásmódot, ezek kevésbé jelennek meg a tanítási gyakorlatukban. 63% gondolta úgy, hogy a tankönyv nem mutat be párhuzamos nézőpontokat. 52% szerint a tankönyvek nem nyújtanak megfelelő támogatást a történelmi gondolkodás

fejlesztéséhez. A résztvevők 72%-a szerint a tankönyv gyakorolja a legfontosabb hatást a tanítási folyamatra, amely arány a görög és albán kitöltők között még jelentősebb, 84%. A résztvevők jelentős része nem, vagy csak ritkán használ elsődleges történelmi forrásokat a tanórákon.

A nemzeti történelmet Szerbiában (72%) és Törökországban (69%) tekintették leghangúlyosabb fókuszoknak a történelemtanításban, míg Luxemburgban (42%) és Örményországban (53%) tartották legkevésbé relevánsnak. A regionális és helytörténet szerepét Írországban (39%) és Franciaországban (38%) értékelték legfontosabbnak.

A török (84%) és szerb (81%) résztvevők többsége az órák jelentős részében előadást tart, míg Franciaországban (20%) és

a nemzeti történelmet
Luxemburgban és
Örményországban tartották
legkevésbé relevánsnak

Andorrában (17%) ez jelentősen ritkább tanítási módszer.

A pedagógiai értékeléssel kapcsolatban fontos kutatási eredmény, hogy a tanárok a történelmi gondolkodás fejlesztését tekintik a legjelentősebb tanulási célnak, míg a tények memorizálását a legkevésbé fontosnak. A jelentés egy kettős hatásnak tulajdonítja a tanárok által tapasztalt nyomást, amely mögött a túlterhelt tanterv és a további tanulmányokat meghatározó vizsgák állnak. A fókuszcsoport egyik ciprusi tanár résztvevőjének megfogalmazásában „Ha a történelem tantárgyat vizsga zárja, akkor nincs menekvés a tanterv elől; végig kell követned korszakról korszakra, óráról órára”.

Minden vizsgált államban létezik kimeneti történelemvizsgáztatás, de ennek szerepe és kötelező jellege változó. Az általános iskolások csak Törökországban és Grúziában tesznek történelemvizsgát, ott is egy integráló tárgy változatos témáinak egyikeként. A szóbeli vizsga ritkaságnak számít (csak Andorrában, Franciaországban, Görögországban, Örményországban rendeznek ilyeneket), ahogyan az esszék is (csak Franciaországban, Írországban, Portugáliában szerepel a gyakorlatban).

Két tagállamban (Ciprus, Görögország) nem szükséges pedagógiai vagy módszertani képzés a köznevelésbeni történelemtanításhoz, a legtöbb államban pedig ez csak középiskolai álláshoz szükséges. Cipruson és Görögországban a tanárokat az egyetemi történettudományi és régészeti intézetekből nevezik ki egy történettudomány alapszakos diploma megszerzése után. Ezzel szemben az államok jelentős többségében – a 2005-től 2013-ig érvényes korábbi magyar gyakorlatához hasonlóan – a Bolognai rendszer

működik. Egy alapszakos diszciplináris (történettudományi) képzés után egy pedagógiai mesterképzés és tanítási gyakorlat is szükséges a tanári hivatáshoz. Ezt Írországban további komplex kreditrendszer egészíti ki.

A dokumentum értékes részét adják a mellékletekben szereplő országprofilok is, amelyek további részletekre világítanak rá a felmérés adott országra vonatkozó eredményeiről.

A jelentés elsősorban tendenciák kimutatására alkalmas, hiszen a nagyszámú résztvevő ellenére egyes országokból változó létszámú tanár vett részt a felmérésben. Szintén nehéz a jelentés alapján európai körképről beszélni, hiszen az OHTÉ tagsága korlátozott. Az EU 27 és az Európa Tanács

49 államából csupán 16+2 állam csatlakozott ez idáig. A jelentés képet alkot egyes nyugati, illetve délkelet-európai

trendekről, de a tagállamok között nincs egyetlen közép-európai sem. Ez gyakran vezet az eredmények polarizáltságához. További nehézséget jelent, hogy egyes esetekben (pl. a vizsgáztatás témakörében) a tagállamok hatóságaitól sem mindig állt rendelkezésre elérhető adat. Illetve pontatlanságok is felmerülnek, például a vizsgált államok számával és listájával a vizsgáztatást bemutató szakaszban.

Annak ellenére, hogy a kutatás csupán egyetlen szaktárgyra fókuszál, a komparatív módszertan alkalmazása nehéz feladat, hiszen a kutatóknak rendkívül változatos hátterű, kultúrájú és történelmű rendszereket, megoldásokat, szokásokat kellett összehasonlítniuk Portugáliától Örményországig. Az összehasonlítás alapjaként néhány ponton megjelenik az UNESCO ISCED

a komparatív módszertan alkalmazása nehéz feladat

(International Standard Classification of Education) rendszere, de többször használják az eltérő struktúrákat jelentő *általános* és *középiszkola* megkülönböztetést.

Ami a strukturális, oktatási rendszertípusokra vonatkozó tendenciákat illeti, egyes országok egyértelműen őrzik a kontinentális archetípus egyes jegyeit. Franciaországban továbbra is erősen központosított szabályozás és irányítás mellett tanítanak a pedagógusok, amelyet izgalmas összehasonlítani Kelet-Európa hasonló jegyeket mutató nemzeteivel (pl. Törökország, Grúzia).

A történelemtanítás kutatásának szempontjából az Observatórium megalakítása és az évenkénti jelentések készítésének nagyívű vállalása egyaránt kiemelt jelentőségű. A jelentés a magyar történelemdidaktikával foglalkozó kutatói közösség és a szabályozásban érintett szakemberek számára egyaránt fontos vonatkoztatási pont. A jelentős forrásból finanszírozott kutatás viszont nem lehet öncélú, annál is inkább,

hisz mindenképpen nagy lehetőség az együttműködésre és a jógyakorlatok megosztására is.

Emellett kutatómódszertani szempontból már a felmérésben használt raszter is izgalmas kiinduló- és összehasonlítási pontja lehet későbbi, akár hosszmetzeti felméréseknek is. Magyar szempontból sajnálatos, hogy nem rendelkezünk hazai adatokkal az összehasonlításhoz, de ezek a mérőeszköz ismeretében pótolhatóak.

Végül az együttműködéshez fűzött remények beváltásának talán legfontosabb feltétele, hogy sikeres lesz-e további meghatározó nyugat- és közép-európai tagállamok bevonása. Utóbbi révén az Observatórium valóban átfogó európai körképet adhatna a történelemtanításról, és segíthetné az együttműködés folytatását. A kezdeményezők részéről feltehetően megvan a szándék a bővítésre és a feltérképezést követő esetleges közös történelemtanítási keretrendszerek kialakítására is.

HIVATKOZÁSOK

- Fodor R. (2023): Egyesülve a tankönyv sokszínűségében? Corvinák – A Mathias Corvinus Collegium tudásbázisa. Letöltés: <https://corvinak.hu/velemeney/2023/02/18/egyedulve-a-tankonyv-sokszinusegeben> (2024. 01. 05.).
- Kaposi J. (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: Horváth Zs. és Lukács J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon: Honnan, hová, hogyan? – Egy folyamat állomásai*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 73–104. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/valtozas-allandosagban> (2024. 01. 05.).
- Ministre de l'Europe et des Affaires étrangères (2021): *L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe débute son travail d'expertise*. Letöltés: <https://conseil-europe.delegfrance.org/L-Observatoire-de-l-enseignement-de-l-histoire-en-Europe-debute-son-travail-d> (2024. 01. 05.).
- Ouest France (2021): Alain Lamassoure: On ignore tout de ce qui est enseigné chez nos voisins européens. Letöltés: <https://www.ouest-france.fr/education/enseignement/entretien-alain-lamassoure-on-ignore-tout-de-ce-qui-est-enseigne-chez-nos-voisins-europeens-7166213> (2024. 01. 05.).
- Observatory on History Teaching in Europe (2022): Hungary joins the Observatory on History Teaching in Europe as Observer State. Letöltés: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/hungary-joins-the-observatory-on-history-teaching-in-europe-as-observer-state> (2024. 01. 05.).
- Observatory on History Teaching in Europe (2023): *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe Volume 1. Comparative Analysis*. Letöltés: <https://rm.coe.int/oh-te-general-report-full-web/1680ad80c2> (2024. 01. 22.).



„Még mindig szép számmal akadnak olyan tanárok, akik a digitális eszközökben ellenséget látnak”



*„Tengernyi kockázatot hordoz, ha
nem foglalkoznak eleget a média-
műveltséggel az iskolában”*

ABSTRACTS

FRANCISKA, KÖRTVÉLYESI: Challenges of the teacher-student relationship in the 21st century

Numerous researches have shown that the teacher-student relationship is a key factor in pedagogical work in schools. These studies have mostly focused on micro-level elements, with less reflection on the wider and narrower socio-cultural contexts that also influence the teacher-student relationship. This paper, drawing on the Systems Theory approach, focuses on the macro level: in my theoretical research, I draw on pedagogical and sociological literature to investigate how the 21st century postmodern and information society is changing the lives of teenage youth and how these changes are influencing the development of the teacher-student relationship in secondary schools.

Sociological research on youth shows that in recent decades adolescence has been extended and post-adolescence has emerged, which is characterised by a duality: on the one hand, there is a growing need for individualisation and autonomy, while on the other hand, due to the extension of the learning period, young people separate later from their parents, they remain dependent longer, and they have few opportunities to exercise free, active action and independent decision-making. While adult control is ever-present in the lives of children (especially at school), in the online world, teenagers can experience freedom, boundlessness and create a world independent of adults (although they are exposed to a range of risks due to a lack of awareness and self-control). The changes in young people's lifestyles and mindsets challenge the essentially hierarchical secondary school teacher-student relationship. It becomes justified to develop a more flexible, less formal, more conscious and reflective relationship, which would help teenagers to become more autonomous, active and responsible individuals, both online and offline.

Keywords: *teacher-student relationship, Systems Theory, postmodernity, information society, youth*



Számvetés aratáskor

NAPLÓ

Itt van az ideje a betakarításnak. 73 éves művésztanárként 2023. november 14-én akadémiai székfoglalómat tartottam a Magyar Művészeti Akadémián. Művészlétemet és pedagóguslétemet egységben mutattam meg a szép számú hallgatóságnak, s most ebből a mintegy negyven perces előadásból ragadom ki a művésztanár vallomását. Íme:

48 évet tanítottam egyfolytában. Rajztanár voltam 34 évig két általános iskolában, 14 évig a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola festő tanszékén voltam tanár, tanzakvezető (egykor magam is ott végeztem 1969-ben). Tanítottam óvodában és egyetemen, vezettem számtalan szakkört, nyári tábort, s mindezt úgy, hogy igyekeztem egybesimítani festészeti munkásságommal. A tanítás élvezet volt, a festészet küzdelem. A tanítás édes fáradtság és siker, a művészet fárasztó édesség és... siker? Hatottak egymásra; a rajztanár-művésztanár a képzőművészre, és viszont. Sosem festettem azt, amit tanítottam, és ritkán tanítottam, amit festettem. Mégis a felszabadító alkotómunka az iskolai és iskolán kívüli pedagógusi létbe torkollott, és a műtermembe is megkísértem ezt a felszabadultságot magammal vinni.

Itt, ebben az oktatási közegben fontos szerepet játszott a motiválás, a motívum megtalálása és alkalmazása. Mindig is célom volt megteremteni egy gyerekközpontú, szellemiségében korszerű, alkotó légkörű, játékos és folyton változó dinamikájú pedagógiai műhelyt. Legyen az a közoktatás falai közt vagy a GYIK Műhelyben, esetleg egy

felnőttszakkör kellemes légkörű helyiségében vagy egy nyári táborban. E munkáim során Szemadám György, Lajta Gábor és Juhász István kollégáim és barátaim is társaim voltak. Bodóczky István mellett érlelődtem a pedagógiai elméletben és praxisban. Ebben – és életem során a szellemi fejlődésem oly sok területén – barátom, mesterem, Szabados Árpád grafikus, festőművész, egykori akadémikus segített. Örök hálám neki.

A művészettel és művészetre tanítás morális kérdés – és e tekintetben (is) hatalmas felelősség. Ezt is Szabados mutatta meg nekem, amikor kollégájául fogadott a GYIK Műhelybe, melyet később, Szemadám György után vezethettem is. Morális felelősség, hisz feladatunk az utánunk jövő generációk számára a fent említett Út megmutatása. Ez különösképpen volt igaz arra a 14 évre, melyet a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában töltöttem el. Itt ébredtem rá, hogy tanítványaimnak milyen elvárásai vannak velem, az alkotóval szemben, s hogy milyen nehéz, hálás és kockázatos szerep a Mester szerepe, aki egy majdani művészeti életre, létre irányítja növendékeit. Felelősségvállalás és kísérletezés a jobb, a helyes, a megfelelő módszereket keresve. Igazi kreatív, alkotói munka, közös élmény, nagyszerű céllal.

Eddig az ott elhangzott, talán kicsit emelkedett, önvallomásszerű idézet. Hozzátennem még azt, mi az, amiben számomra az Akadémia fontos bázis lehet. Mint képzőművész autonóm módon tudok alkotni, de a

művészetpedagógiát csakis csapatban és megfelelő pénzügyi háttérrel lehet kimozdítani jelenlegi holtpontjáról.

Javaslataim ezért:

Segítséget várni csak úgy lehet, ha mi magunk is segítünk. Magunknak – a tudáscsövek egymás felé fordításával, az áramoltatással – és a döntéshozóknak is. Ajánlásokkal, a jó gyakorlatok határozott és statisztikailag is alátámasztott felmutatásával. Ide sorolom az elmúlt 30 évben megszületett és részben bevezetésre kerülő tanterveket (core curriculumok, alaptantervek, kísérleti tantervek). Ezek közül jó néhányban magam is aktív résztvevő-társ szerző voltam. Ezek: az első alaptanterv – 1995, Kárpáti Andrea vezetésével; a tanterv módosítása – 2003; a Tölgyfa Program Bodóczy István vezetésével – 1995–97; az ALEA társaság Debreczeni Tiborral és csapatával; a „Kútbanézó” tantervkísérlete – 1997; ugyanezen időben a sporttagozatos speciális tantervű iskolák kerettantervei, a Sulinova fejlesztési Solymosi-Tari Emőkével és csapatával – 2005–2006; az MTA által meghirdetett vizuális nevelési program pályázat Farkas Ádámmal és csapatával – 2015; illetve a MOME Moholy-Nagy programja Kárpáti Andrea és Gaul Emil vezetésével – 2016–18.

Ezek és más dokumentumok, kiadványok, könyvek, melyek közül számosat magam is jegyeztem szerkesztőként, szerzőként, fontos – eltüntethetetlen, megkerülhetetlen – dokumentumai a magyar vizuális nevelés történetének, s nem pusztán a történetének; ezek egy része máig aktuális módszertani segédanyag lenne, ha az új oktatási kormányzat, illetve a jelenlegi tanárképzés ismerné, vagy eléggé ismerné. Fontosnak tartom ezek összegyűjtését, a regiszterbe emelését és kijánlását.

A magyar művészetpedagógiai törekvések, változások és célkitűzések közé illeszkedik az egyre magasabb szinten lévő – ugyanakkor a múzeumok anyagi helyzetétől egyáltalán nem független – múzeumpedagógia. A művészeti területek múzeumpedagógiája nyilván a meglévő – zenetörténeti és képzőművészeti, valamint irodalmi – múzeumok egységében tekinthető.

A magyarországi múzeumpedagógiai képzés 30 évre tekint vissza, a kortárs művészeti múzeumpedagógia gyökereit az egykori Iparművészeti Múzeum és az ELTE PPK fektette le. Ehhez számos kiadvány járult hozzá (Gondolat Könyvkiadó, Nemzeti Tankönyvkiadó, MOKK-Kiadványok). Ezek jól hasznosítható, máig érvényes szakmai anyagot kínálnak. A képzőművészettel foglalkozó múzeumok közül a budapesti múzeumok (Szépművészeti Múzeum, Nemzeti Galéria, Ludwig Múzeum, Vasarely Múzeum stb.) és a Múcsarnok, valamint a Budapest Galéria kiemelkedő szakmai munkával segítik az egyre nehezebb helyzetben lévő művészetpedagógiai oktatást az általános és középiskolákban. A vidéki nagy és kisebb múzeumok is erőn felül fogadnak gyerekcsoportokat óvodától a középiskoláig. A múzeumdrágógia jelentős eredményeket ér el a felnőttekkel való foglalkozásban is. Javaslok e terület alapos feltérképezését.

Kutatás, fejlesztés, innováció és a jó gyakorlatok újbóli megismertetése, a tartalmak összegzése és újra kibontása lehet a művészetpedagógiában és a múzeumpedagógiában az a nemes cél, melyre akadémiai székfoglalómban is hivatkoztam.

Sinkó István

képzőművész, művésztanár
az MMA levelező tagja

Szerkesztői jegyzet

Az biztos, hogy 2023-ra a magyar közoktatás egyik legproblematisusabb éveként fogunk emlékezni. Miközben sok-sok pedagógus lelkiismeretesen végezte a munkáját, az oktatás és nevelés feltételrendszere számos területen romlott. Nemcsak a bérek, hanem a munkakörülmények is. Jól tükrözik ezt a tanár- és diáktüntetések, -vonulások és -ballagások, a sztrájkkísérletek, a csoportos elbocsátások és felmondások. Elfogadták a pedagóguslét szabadságát korlátozó státusz törvényt is.

Két meghatározó jelentőségű neveléstudományi professzor is az elmúlt időszakban ünnepelte 70. születésnapját. Az első esemény – még 2022 végén – Halász Gábor születésnapjának megemlékezése volt az ELTE PPK szervezésében. A rendezvény gazdáit engem is felkértek ünnepi köszöntésre, mint Halász Gábor egykori utódját az OFI főigazgatói székében és munkatársát az Új Pedagógiai Szemlénél. Rövid előadásomban, a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatát követve, egy állításhoz – miszerint *Halász Gábor: konstruktor* – kerestem adatokat, tényeket. Egy elképzelt kutatási folyamatot szimulálva, a mintavételtől az adatgyűjtésen át az eredmények elemzéséig mutattam be Halász Gábor életművének jelentős produktumait. Elindulva a *Jelentés a közoktatásról* kötetektől, az Országos Közoktatási Intézet szellemi műhelyé alakításán át, az *Oktatási rendszerek* című alapművön és a Nemzeti Innovációs Stratégia megalkotásán keresztül egészen *A tudás keletkezése* című, nemzetközi pedagógiai kalandozásokat feldolgozó, újszerű írásáig. Köszöntőmet – vagyis virtuális kutatásomat – egy Esterházy Pétertől kölcsönvett szöveggel zártam, miszerint Halász Gábor „...minden pillanatban, minden mozdulatával és minden mozdulatlanságával, álmában és ébren és félálomban, egyedül vagy barátai karjaiban, azt hirdetné... nem, nem hirdetné, csak állítaná, létezésének módjával állítaná, csöndesen és megfellebbezhetetlenül, amit már-már elfelejtettünk, [...] hogy a porondmester egyetlen méltó ellenfele...”. Aki szinte minden pedagógiai innovációra gyermeki érdeklődéssel tekint, a „levegőben lépked”, néhány centivel a közhelyes valóság felett, és sokoldalú kreativitása révén, a különféle neveléstudományi konstrukciók korlátlan ura.

A másik születésnapot Csapó Benő tiszteletére szervezte az SZTE Neveléstudományi Intézete, tudományos konferencia keretében. Az előadóktól ezért azt kérték, hogy egyszerre feleljenek meg a tudományos normáknak és a személyes méltatás kritériumainak. Küzdöttem én is ezzel a már-már lehetetlen kihívással. Előadásomban a komplex történelmi látásmód fontosságát és országunk múltjának feldolgozása révén a kialakuló történetiségek, -mintázatok szerepét hangsúlyoztam. Rámutattam, hogy a múltunk konkrét történeteinek feldolgozása leginkább a következő általános értelmezési keretbe (forgatókönyvbe) rendeződik: kiindulópontja a dicső múlt elvesztése, majd a külső és belső erők nyomán létrejövő fenyegetettség, amit magányos szembeszegülés és heroikus harc követ, végül a dicső elbukás és a „lesz még egyszer ünnep” reménysége zárja a kört. Hunyadi Mátyás életútja és uralkodása, illetve a Mohácsot megelőző időszak jellemzőinek számbavételével (bizonytalan származás, gyors felemelkedés, a trónra segítő háttérbe szorítása, központosítási törekvései, új uralkodó elit kinevelése, dinasztiaalapítási és nagyratörő európai hatalmi tervei, nyugati támadó hadjáratok, passzív török elleni védekezés) igazoltam a

korábban bemutatott általános értelmezési keret működését. Majd arra is utaltam, hogy ez a népmesei elemeket is magába foglaló, egyszerű és érzelmileg is átélhető történetéséma a mai hazai viszonyaink egyik értelmezési keretként komoly identitásképző funkcióval rendelkezik, és közéleti gondolkodásunkat is meghatározza. Személyes szálként azt emeltem ki, hogy Csapó Benő a hazai neveléstudomány igazi csapatépítője, hiszen olyan egyetemi kutatóműhelyt alakított ki, amelyből az elmúlt években a legtöbb egyetemi tanár, hazai és nemzetközi hírvű tudós került ki. Zárásként, a vitorlázás iránti szenvedélyére és műhelyteremtő tevékenységére utalva, a tudományos normákon alapuló *hazai neveléstudomány igazi vezérhajójának* neveztem. Csapó Benő néhány hónappal ezelőtt bekövetkezett halála aztán tragikusan új keretbe foglalta ezt az ünnepet.

Idén ünnepeltem volna a fél évszázada letett érettségi vizsgámat. De az érettségi találkozó elmaradt. Nem vállalkozott senki a volt osztályomban az összejövetel megszervezésére. Valójában nem is a vizsga avatott minket felnőtté, hanem a kor politikai-társadalmi viszonyainak működését mutató mindennapi történetek. Az egyik ilyen élményem az 1973-as Nemzetközi Színjátzó Fesztiválhoz kapcsolódik, amelyet kora ősszel, a Fehérvári úti Fővárosi Művelődési Házban rendeztek meg. Kezdő amatőr színészként ezen a fesztiválon lett volna az első, nagy nyilvánosságot jelentő fellépésem. De sajnos erre nem került sor, mert a szervezők (a zsűri?) a délelőtti zártkörű bemutató után az estére tervezett előadást letiltották. A döntés hátterét a folyosói pletyka azzal magyarázta, hogy a rendezők nagyon féltek az esetleges botránytól. Döntően azért, mert egy hónappal korábban a Visegrádi Nyári Játékok egy előadásának betiltása, és az azt követő hullámok és utóregések egészen az akkori belügyminisztériumig elértek. A pesterzsébeti Csili Művelődési Ház színjátzó csoportja Gáli József *Válás Veronában* című darabját mutatta be. Egy olyan író művét, akit 1956 után először halálra, majd nemzetközi nyomásra életfogytiglanra ítélték. Egy olyan művet, amely kíméletlenül tükröt tartott az akkori rendszer hazugságainak, a propagandagépezet álságos működésének, és az egyszerű, kézenfekvő igazságok kimondására – miszerint az ábécének 32 betűje van – szólított fel. Ebben az előadásban Galkó Balázs játszotta az egyik főszerepet, így a betiltás személyes élménye volt neki is, mint nekem. A közös élmény, a fesztiválhoz kötődő résztvevők kocsmaibeli találkozása és egy őszinte, érzelemgazdag beszélgetés hozott össze minket. Ő idősebb és tapasztaltabb volt, én a társaság legfiatalabbjaként szinte teljesen zöldfülű. Az asztaltársaságban folyó beszélgetésben sok minden szóba került, majd spontán versmondások és énekek színesítették az estét. Mikor már tobzódtunk az érzelmekben, Balázs és Bence (a testvére) gátlások nélkül elkezdte énekelni a székely himnuszt. Döbbenet hallgattam, és félve néztem körül. Az éneket nagyszüleim révén jól ismertem, de bekapcsolt nálam az otthonról hozott fék, a sokszor hallott intellem, hogy ezt a himnuszt nem szabad nyilvánosan énekelni. Bátortalanul csodáltam a testvérpár bátorságát, az önkorlátozás nélküli lét, a személyes szabadság, az önazonosság megélésének nyílt vállalását. Különösképpen azért, mert a gyermekkoromat meghatározta a családi körben sokszor ismételt intés, hogy az itthon hallott dolgokról (pl. orosz katonákról, ostromról, Erdélyről, hadifogságról, a nagypapa vitézi címéről) nem szabad beszélni. „Hallgass, mert a szabad szóért büntetés jár.” Az elhallgatás, rejtőzködés törvénye máig belém ivódott, és nemegyszer meghatározza viselkedésemet. Balázssal legutóbb kb. húsz évvel ezelőtt találkoztam, addigra ő már hivatásos színész, a széles

nagyközönség előtt is ismert József Attila-verselő lett, aki a költészet napján nemegyszer szinte az egész életművet elszavalta. Az Új Színház színészbüfájében találkoztunk, persze ő nem emlékezett rám. Az egyik ottani dramaturggal hármásban értékeltük a színház stúdiósainak vizsgaelőadását, és mikor kiderült, hogy 1988-ban én is megrendeztem diákjaimmal a *Válás Veronábant*, nemcsak a darab kulcsmondatait idéztük fel, hanem a stúdiósok részvételével egy esetleges újbóli bemutató lehetőségeit is latolgattuk. A büfében a színház elismert művészei közül többen is a körülöttünk lévő asztaloknál ültek. A kötetlen szakmai és emberi viszonyrendszer jeleként az asztaltársaságok politikai, világnézeti különbségektől teljesen függetlenül, folyamatosan változtak, cserélődtek.

A húsz évvel ezelőtti büfés találkozás résztvevői közül manapság többen is meghatározó színházi emberként funkcionálnak, jelentős pénz, paripa és fegyver fölött rendelkezve. Napok óta azt kérdezem magamban, hogy a mai hazai színi kultúra urai – a régi szakmai együttműködés és az emberi szolidaritás jegyében – milyen segítséget, munkalehetőséget ajánlottak fel a hírek szerint szociális válsághelyzetbe kerülő G. Balázsnak? Él-e még az előző rendszerben többé-kevésbé működő, a személyes hatalmi helyzet rossz lelkiismeretéből is táplálkozó rejtett szolidaritás? Ami a cinkos összekacsintások, titkos segítések és rejtett támogatások formájába ölt testet, és ad felmentést a hatalmi helyzetben lévőknek és mindannyiunknak – gyengeségeink következményei alól.

A támogatás hiányát a tanárok és diákok által vitt elégedetlenségi mozgalmak résztvevői is tapasztalhatták: a tömeges közösségi szolidaritás elmaradt. Fájdalmasan jól érzékeli a viszonyainkat Orbán Ottó, amikor a *Barbárokra várva* című versét – amelyben a várakozás ellenére a barbárok nem érkeznek meg – ezzel zárja: „Van megoldás. Vannak barbárok. Mi vagyunk azok.”

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Bowman minden őrség idején legalább egyszer hazanézett az antennához kapcsolt teleszkópon. Minthogy a Föld most majdnem a Nap és az űrhajó közé esett, árnyékos felét mutatta a Discoverynek, és a központi képernyőn újabb, a Vénusz fényerejével fölérő, kápráztató ezüstsarlót mutatott.

[...]

A hajó legénységének hatodik tagját azonban mindez nem érdekelte, minthogy az nem ember volt, hanem hipermodern HAL 9000-es számítógép, a hajó idegrendszere és agya.

A HAL a heurisztikus programozású algoritmikus számítógép rövidítése, a harmadik számítógép nemzedék mesterműve. [...]

[...]

HAL-t éppoly gonddal képezték ki e küldetésre, mint emberkollégáit – de befogadóképessége sokszorosa volt az ő agyukénak, mert nemcsak hogy gyorsabban működött, de aludni sem aludt soha. Legfontosabb feladata a létfenntartó rendszerek szakadatlan ellenőrzése volt – a légnyomásé, a hőmérsékleté, a hajótest elszívargásáé, a sugárzás erősségéé, ezeké a kölcsönösen összefüggő tényezőké, amelyektől a kényes emberrakomány léte függött.

[...]

Poole és Bowman pontosan úgy el tudott beszélgetni HAL-lal, mintha ember lenne, azzal a nyelvtanilag tökéletes, ízes angolsággal felelgetett nekik, amit elektronikus gyermekkorá futó heiteiben sajátított el.

Hogy HAL valóban gondolkodik, azt Alan Turing brit matematikus már a negyvenes években eldöntötte. Turing rámutatott, hogy ha valaki tartós beszélgetést tud folytatni egy géppel – mindegy, hogy írógép vagy mikrofon útján – anélkül, hogy a gép válaszait egy emberétől meg tudná különböztetni, akkor az igenis gondolkodik, a szó legszorosabb értelmében. HAL pedig könnyedén kiállta a Turing-próbát.

[...]

Poole és Bowman néha tréfából azt mondta, hogy ők ketten csak gondnokok vagy házmesterek egy olyan hajón, amely igazából magától megy. Meglepődtek s ugyancsak méltatlankodtak volna, ha tudják, hogy tréfájuk mennyire igaz.”