

*Kormos József
Pálvölgyi Ferenc
(szerkesztők)*

A KÖZNEVELÉS CÉLJAI ÉS FEJLESZTÉSI TERÜLETEI

a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében



A köznevelés céljai és fejlesztési területei

a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében

A KÖZNEVELÉS CÉLJAI ÉS FEJLESZTÉSI TERÜLETEI

a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében

Pedagógiai tanulmányok

*Szerkesztette
Kormos József és Pálvölgyi Ferenc*



*PPKE BTK
Budapest, 2015*

A kötet megjelenését a TAMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007
„Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt támogatta.

Felelős kiadó

Dr. Szilágyi Csaba, dékán

Szakmai lektor

Prof. Dr. Bábosik István DSc (ELTE)

Szerzők

Ft. Farkas István SchP (SSzHF)

Dr. Gloviczki Zoltán (PPKE)

Dr. Gombocz János (TF)

Karainé Dr. Gombocz Orsolya (PPKE)

Dr. Harangozó Gábor (BCE)

Dr. Kaposi József (PPKE)

Dr. Kormos József (PPKE)

Marjainé Dr. Szerényi Zsuzsanna (BCE)

Dr. Pálvölgyi Ferenc (PPKE)

MEd. Sályiné Pásztor Judit (PPKE)

Dr. Szőke-Milinte Enikő (PPKE)

© Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, 2015

© Vitéz János Tanárképző Központ, 2015

© Szerzők, 2015

ISBN: 978-963-308-251-5

Tartalomjegyzék

Bábosik István A korszerű iskola személyiségfejlesztő funkciói	7
Pálvölgyi Ferenc Az erkölcsi nevelés	13
Farkas István Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	35
Kaposi József Állampolgárságra, demokráciára nevelés	57
Szóke-Milinte Enikő Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése.	79
Gombocz János – Karainé Gombocz Orsolya A családi életre nevelés.	101
Gombocz János – Karainé Gombocz Orsolya A testi és lelki egészségre nevelés.	121
Kormos József Felelősségvállalás másokért, önkéntesség.	141
Marjainé Szerényi Zsuzsanna Fenntarthatóság, környezettudatosság	161
Gloviczki Zoltán Pályaorientáció	185
Harangozó Gábor Gazdasági és pénzügyi nevelés	205
Szóke-Milinte Enikő Médiatudatosságra nevelés	231
Sályiné Pásztor Judit A tanulás tanítása	257

A lektor előszava

Bábosik István

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A korszerű iskola személyiségfejlesztő funkciói

E tanulmánykötet szerzői különböző egyetemek és főiskolák oktatói, akik arra a közös feladatra vállalkoztak, hogy a Nemzeti alaptanterv (Nat 2012) „I.1.1. Fejlesztési területek – nevelési célok” című alfejezetében közreadott pedagógiai gondolatokat megvizsgálva, segítséget nyújtsanak a tanító- és tanárképzés korszerűsítésében, vagyis a minél frissebb pedagógiai szemléletek kialakításában. Erre a szakmai támogatásra azért van szükség, mert a Nat szerzői a nevelésre vonatkozó útmutatásukat a „magtanterv” (core-curriculum) követelményeinek megfelelően igen tömören, csak néhány mondatban fogalmazták meg, ami viszont – kellő mélységű iskolai tapasztalatok hiányában – nehezebben alakítható működőképes pedagógiai gyakorlattá. Így e könyv elsősorban a tanító és tanár szakos hallgatók, valamint a fiatal gyakorló pedagógusok számára íródott, de természetesen az idősebb kollégák is hasznos gondolatokat meríthetnek belőle arra vonatkozóan, hogy a nevelés céljait a Nat szellemében miképpen lehet hatékonyan megvalósítani. A tanulmányok különböző nézőpontokból járják körül az igazán fontos pedagógiai kérdéseket annak érdekében, hogy a felmerülő problémák a lehető legszélesebb értelmezési keretek között legyenek megoldhatók. Ez a multi-perspektivikus feldolgozásmód azért lehet komoly nyereség, mert a tanulmányokon keresztül rácsodálkozhatunk arra a színes pedagógiai inspirációra, amely a Nat egységbe foglaló háttere előtt is lehetővé teszi a különböző megközelítésmódok szimultán és differenciált alkalmazását. Lektorként azonban – annak érdekében, hogy a tanulmányok koherens szakmai keretbe ágyazódva kerüljenek az Olvasó elé – szükségesnek tartom a korszerű iskola szocializációs és személyiségfejlesztő funkcióinak rövid áttekintését.

Általánosan elfogadott, nem megkérdőjelezhető nézet a pedagógiai tevékenységgel kapcsolatban, hogy a társadalom tevékenységrendszerének ez az egyik legősbibb eleme *értékteremtő* tevékenység. Az érték pedig, amit létrehoz, a konstruktív életvezetés. A konstruktív életvezetés fogalmán olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, vagyis közösségfejlesztő jellegű, de egyénileg is eredményes, azaz önfejlesztő és nem önromboló jellegű (Bábosik, 2004). A konstruktív életvezetés egyéni és társadalmi jelentőségét akkor tudjuk valós mértékben megítélni, ha át-

gondoljuk, hogy ellentéte, a destruktív életvezetés milyen egyéni tragédiákkal és társadalmi károkozással jár együtt. A fentiekhez az a tény is hozzátartozik, hogy a konstruktív életvezetés általános fogalma konkrét formában is megjelenik minden történelmi periódusban: ez a konkretizált megjelenési forma az emberkép.

A mai kor európai térségének, az Európai Uniónak is megvan a maga jól definiálható emberképe. Hangsúlyozni szükséges ugyanakkor, hogy az emberkép nem spekulatív úton kerül kialakításra, hanem az adott kor társadalmi-gazdasági-kulturális elvárásai alapján, s ezekhez igazodva formálódik, jön létre. Ami az Európai Unió emberképét illeti, ennek két fő sajátossága teljes bizonyossággal meghatározható, s ez a két sajátosság igazodik az uniós realitás körülményeihez. Az uniós emberkép egyik fő sajátossága a szociomorális normakövetés. A tudásalapú, XXI. századi társadalom, s így az Európai Unió igényei egyértelművé teszik, hogy az állampolgárok beilleszkedése ebbe a viszonyrendszerbe csak akkor lehetséges, ha magatartásuk igazodik a társadalom szociomorális normáihoz, követelményeihez, vagyis a törvényekben is megfogalmazódott elvárásokhoz. Mindez azt jelenti az iskolára nézve, hogy a szociomorális magatartás- és tevékenységformák kialakítása, a normák közvetítése, elfogadtatása, interiorizálása az iskolás évjáratok körében kitüntetett fontosságú nevelési feladat. E nélkül a társadalom, a nemzet, illetve a kisebb emberi közösségek sem működhetnek és fejlődhetnek, sőt hiányuk zavart okoz a közösség életében. Éppen ezért, ha az egyén nem hajtja végre, nem produkálja a közösségfejlesztő szociomorális magatartás- és tevékenységformákat, ezt az emberi közösségek szankcionálják.

Azonban az is egyértelmű, hogy az nem elegendő sem társadalmi szempontból, sem az állampolgár szempontjából, ha az egyén szociomorális értelemben értékes és fejlett személyiség ugyan, de szociálisan életképtelen, mivel a szociális életképességhez szükséges kompetenciái nem kerültek megfelelő szinten kifejlesztésre. Ez szociális lecsúszással, az öngondoskodásra való képtelenséggel fenyeget, és tragédiát jelent az egyén, valamint a család számára, s ugyanakkor anyagi terhet jelent a társadalom számára, fékezve annak fejlődését is (Bábosik, 2011).

Ilyen megfontolások alapján érthető, hogy az uniós elvárásokban tükröződő, s az azoknak megfelelő emberkép egyik fő sajátossága – a szociomorális normakövetés – mellett a szociális életképességet tekinthetjük a másik kifejlesztendő, nem mellőzhető sajátosságnak. A szociális életképességnek természetesen több feltétele van. Ebben az esetben azt a három legfontosabbnak látszó feltételt emeljük ki, amelyek megteremtésében az iskolának kitüntetett szerepe van. Ez a három feltétel a következő: felkészülés a munka világára, az élethosszig tartó tanulás és az egészség fenntartása az egészséges életmód útján.

Fontos körülmény, hogy a szociális életképesség kiemelt három feltétele a társadalom széles rétegeinek, de mondhatjuk azt is, hogy minden tagjának a létfenntartása szempontjából nélkülözhetetlen. Ez indokolja azt, hogy az iskola optimális

vagy kevésbé optimális működésének kritériumaként kezeljük azt a körülményt, hogy mennyiben tudja hatékonyan szolgálni a három kiemelt feltétel kifejlesztését a tanulók minél teljesebb körében. Ennek kapcsán fontos ahhoz a tényhez igazodni, hogy az iskolából kikerülő egyének csak abban az esetben lesznek képesek integrálódni a társadalomba, ha fejlesztésüket, személyiségük formálását az iskola a társadalmi-gazdasági-kulturális elvárásoknak megfelelő adekvát célok mentén végzi (Sahlberg, 2006).

Nyilvánvaló, hogy a társadalom jövője szempontjából olyan stratégiai szerepet betöltő intézmény, mint az iskola is, nem működhet vaktában vagy rögtönzésszerűen. Világosan tudatában kell lennie céljainak, s ezek megvalósítása érdekében, és nem véletlenszerűen, nem koordinálatlanul kell felhasználnia időbeli és határendszerbeli kapacitásait. Ahogyan egy nagyszabású építmény nem alkotható meg gondos, jól kidolgozott tervek nélkül, ugyanúgy a mindennél bonyolultabb élő struktúra, a személyiség sem fejleszthető, formálható hosszú távú, jól átgondolt célrendszer nélkül (Bourber–Mourshed, 2007).

Mindebből következően az iskolának bármely képzési szinten olyan funkciókat kell ellátnia, amely funkciók eredményeképpen a szociomorális normakövetés, valamint a szociális életképesség személyiségbeli feltételei kifejlődnek. Tekintve, hogy ezek a funkciók és az általuk kifejlesztett személyiségkomponensek meglehetősen sokfélék, ez azt is jelenti, hogy az iskola nem testesíthet meg a működése során egy olyan intézményi modellt, amely a személyiségnek csupán a kognitív komponenseit törekszik fejleszteni, azon belül is mindössze az ismeretrendszer néhány diszciplináris rétegét. Ez egy korszerűtlen modellhez történő visszanyarodás lenne (Bábosik, 2007, 9–13). Ezzel szemben látható, hogy az iskola egyre inkább multifunkcionális fejlesztő intézménnyé válik, ebből következően pedig a pedagógusmesterség speciális kompetenciái is olyan mértékben és irányban gazdagodnak, hogy célirányosan működtetni tudják az iskola sokféle személyiségfejlesztő funkcióját.

A Nat által megjelölt cél- és feladatrendszer lényegében a korszerű multifunkcionális európai iskolamodell alapvető személyiségfejlesztő funkcióit definiálja, s ezek működtetését kívánja meg. A tanulmánykötet pedig ezeket a fejlesztő funkciókat, s az ezekhez szükséges pedagógiai hatásszervezési teendőket konkretizálja, mindezzel komoly szemléletformálást is teljesítve, és gyakorlati segítséget is adva a megvalósításhoz. A kiadványban szereplő tanulmányok tehát ezen a területen törekszenek támogatást, támpontokat, információkat nyújtani a pedagógia művelői számára, s úgy az iskola világában, mint a tanárképző intézetekben vélhetően haszonnal forgathatják majd azokat.

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK ISTVÁN** (2004): *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BÁBOSIK ISTVÁN** (2007): Az Európai Unió elvárásai az iskolával szemben. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- BÁBOSIK ISTVÁN – BOROSÁN LÍVIA – HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA – SCHAFFHAUSER FRANZ** (2011): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- BARBER, MICHAEL – MOURSHED, MONA** (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményeinek hátterében?* Budapest, Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal.
- SAHLBERG, PASI** (2006): Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change* 7 (4), 259–287.

Az erkölcsi nevelés

Pálvölgyi Ferenc

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Az erkölcsi nevelés

A köznevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatuk elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, közösségi beilleszkedésük elsegítése, az önálló gondolkodásra és a majdani önálló, felelős életvitelre történő felkészülésük segítése. Az erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, segítsen választ találni a tanulók erkölcsi és életvezetési problémáira. Az erkölcsi nevelés lehetőséget nyújt az emberi lét és az embert körülvevő világ lényegi kérdéseinek különböző megközelítési módokat felölelő megértésére, megvitatására. Az iskolai közösség élete, tanárainak példamutatása támogatja a tanulók életében olyan nélkülözhetetlen készségek megalapozását és fejlesztését, mint a kötelességtudat, a munka megbecsülése, a mértéktartás, az együttérzés, a segítőkészség, a tisztelet és a tisztesség, a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás. A tanulást elsegítő beállítódások kialakítása – az önfegyelmétől a képzelőtehetségen át intellektuális érdeklődésük felkeltéséig – hatással lesz egész felnőtt életükre, és elősegíti helytállásukat a munka világában is.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.1.1.)

ANemzeti alaptanterv (a továbbiakban Nat) 2012-ben megfogalmazott koncepciója a köznevelés feladatát a hazafias műveltség és az egyetemes kultúra közvetítésében, valamint a szellemi-érzelmi fogékonyság és az *erkölcsi érzék* fejlesztésében jelöli meg. A köznevelés célja többek között az, hogy a felnövekvő nemzedék *szilárd erkölcsi ítélőképességre* tegyen szert, s ezáltal képes legyen *felelős döntések* meghozatalára a maga és a gondjaira bízottak sorsát illetően (Nat, 2012, I.1). Ezek a fejlesztési irányok – a korábbi oktatáscentrikus szemlélettel szemben – világosan jelzik az új Nat pedagógiai cél- és tevékenységrendszerének *nevelésközpontú* felépítését, amelynek csúcán *a haza felelős polgárának* eszménye áll. Ugyanakkor azt is jelzik a Nat irányadó gondolatai, hogy e célok megvalósításának igen fontos eszköze a gyermek erkölcsi világának tervszerű fejlesztése, vagyis belső döntéshozatali fórumának minőségi kimunkálása. Látható tehát, hogy az új nemzetnevelési koncepció fókuszában a *személyiségfejlesztés* feladatköre áll. Az is fontos szempont, hogy az iskolai nevelés rendszerében a gyermeki személyiség fejlesztése *a társadalom megbízásából* elvégzendő pedagógiai feladatként értelmezendő, s így nem tehető függetlenné a gyermeket körülvevő kisebb-nagyobb közösség igényeitől. A Nat ezt úgy fejezi ki, hogy a nevelési-oktatási folyamatnak mindenkor összhangban kell lennie hazánk Alaptörvényével, a jogállam rendjével, az élet és az emberi méltóság tiszteletének elvével, továbbá a természet és a kultúra védelmét szolgáló nemzetközi egyezményekkel. Ez a szemlélet egyáltalán nem preferálja a szélsőségesen individuális-önmegvalósító elképzeléseket, hanem ezzel szemben a közösség előtt vállalt állampolgári felelősségérzet erkölcsi alapokon történő kialakítását és megerősítését hangsúlyozza. A modern perszonális antropológiák az embert értelemmel megáldott, szabadság által meghatározott és felelősségre kötelezett létezőként, vagyis fejlett én- és közösségtudattal rendelkező *személyként* írják le. A személy azt jelenti: szabadság, önmagában megalapozott teljesség, aki saját individuális keretein újra és újra *túllépve* kinyílik egy átfogóbb valóság – te, ő, a világ – felé (Schaffhauser, 2000, 25–29). Belső személyes adottságaink csak akkor válhatnak mások számára felismerhető és megragadható értékké, ha személyiségünk kincseit a közösségben és a közösség javára bontjuk ki. A korszerű pedagógiai gondolkodás *konstruktív*¹ életvezetesként definiálja a legfőbb nevelé-

¹ A *konstruktív* kifejezés itt a destruktív (romboló) szó ellenpárjaként jelenik meg, vagyis „építő, mindenki javát szolgáló” értelemben használjuk.

si célt, amelyet a Nat végső soron „felelős erkölcsi döntésekre képes állampolgárnak” nevez, s ami egyénileg eredményes és társadalmi szempontból is hasznos életvitelt jelent (Bábosik, 2004, 13). A fenti gondolatok arra a (régí-új) felismerésre fókuszálnak, amely szerint nem az a leglényegesebb kérdés, hogy az ember mit tud, vagy mire képes, hanem az, hogy a megszerzett kompetenciáit mire fogja majd felhasználni. Ez a kérdés pedig belső erkölcsi megfontolások alapján dől el, amelynek tudatossága és minősége határozza meg az emberi tevékenység értékét vagy káros voltát, azaz konstruktív vagy destruktív jellegét. Így tehát az erkölcsi nevelés középpontba helyezése az oktatáspolitikai igen fontos lépésének tekinthető, amellyel már régóta adós volt úgy a pedagógusszakma, mint a társadalom egésze felé.

A Nat 2012. I.1.1. fejezete a köznevelés legfontosabb pedagógiai *fejlesztési területeit* és e területeken belül meghatározható általános *nevelési céljait* fogalmazza meg. Ezek között első helyen szerepel az *erkölcsi nevelés* mint a fejlesztési területeket összefogó és egyúttal azokba szervesen beágyazódó pedagógiai cél- és tevékenységrendszer. Az erkölcsi nevelés céljai és a célok megvalósítását szolgáló hatásrendszerek beépülnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe és tartalmaiba, sőt önálló tantárgyként is megjelenhetnek az iskola helyi tanterve szerint. Tematizálják a tanítói/tanári munkát és a tanórán kívüli egyéb iskolai foglalkozásokat, programokat. A Nat által megjelölt globalizált erkölcsi nevelési cél- és követelményrendszer operacionalizálásához, vagyis egy-egy iskola nevelési tervének megfelelő gyakorlati alkalmazásához kívánunk – e tanulmány szerény keretei között – a pedagógiát tanulóknak és művelőknek segítséget nyújtani.

A nevelési célokról

A nevelési/oktatási célok kitűzése a pedagógiai tervezés első és legfontosabb mozzanata, ami alapvetően határozza meg a fejlesztés irányát és sok tekintetben a pedagógiai folyamatok egyéb tényezőit is. A tervezés feladatainak értelmezése körül megjelenő *különböző* szakmai nézőpontok arra készítetnek bennünket, hogy összefoglaljuk e kérdéssel kapcsolatban felmerülő nevelésfilozófiai reflexiókat. Bár-hogyan is gondolkodunk a pedagógiai tervezésről és ezen belül a nevelési/oktatási célok kitűzéséről, a Jürgen Oelkers által (is) megfogalmazott *pedagógiai jövő-paradoxon* hatásait és következményeit nem lehet figyelmen kívül hagyni. Eszerint a céltételezés során – a távolabbi jövőre vonatkozóan – ki kell jelölnünk bizonyos nevelési elképzeléseket, amelyek hatásait ki kell számítani, s ugyanakkor *mégsem* lehet kiszámítani. A célokra vonatkozó pedagógiai reflexiók épp e paradox jelenség miatt különböznek a pusztá levezetési elméletektől. Fel kell ismernünk, hogy bizonyos morális témák olyan kommunikatív feldolgozó folyamatok tárgyai lehetnek, ame-

lyek hatása előre nem látható (Oelkers, 1998, 13). Éppen ezért a nevelés megtervezése és kivitelezése feltétlenül kreatív, alkotó jellegű pedagógusi tevékenységnek tekintendő, ami átfogó és rugalmas fejlesztési koncepció kialakítását igényli. Érdemes áttekintenünk a tradíciók adta lehetőségeket. A hagyományosan *normatív* jellegű, többnyire comeniusi-herbarti alapokon álló nevelési elképzelések a hosszú távon fennmaradó értékeket preferálják, s ebből kiindulva a tervezés során a legtrikább esetben veszik figyelembe a jövő-paradoxon hatásait. A mulasztás következményeként gyorsan változó világunkban nehezen tudnak korrigálni, s emiatt könnyen hátrányba kerülhetnek és kudarcot vallhatnak. Ezzel szemben a reformpedagógiák nagy része értékrelatív céltípusokban gondolkodik, s olyan nevelési koncepciókat épít, amelyek nem kötődnek megváltoztathatatlan erkölcsi értékekhez.² Így persze flexibilis nevelési célrendszer jöhet létre, de ez azzal is jár, hogy többnyire le kell mondaniuk az eszményállítást lehetőségéről. Az ember szellemi-erkölcsi fejlődése viszont úgy halad előre, hogy külső vagy belső indítástól folyamatosan túllép önmaga határain, tehát pedagógiai fejlesztéséhez bizonyos gondolkodási mintákra, vagyis *eszményekre* van szükség. Az erkölcsi eszmények hiánya ugyanúgy a nevelés kudarcához vezethet, mint a normák rugalmatlan erőltetése. A Nat szerint a nevelés legfőbb célja a felelős döntésekre képes állampolgár kiművelése, akit ugyanakkor az értelmes gondolkodás és a szabadságra való törekvés jellemez. Hogyan is lehetne egy ilyen pedagógiai célt megfelelő eszmények és ugyanakkor kellő rugalmasság nélkül megvalósítani? Egy korszerű nevelési koncepciónak tehát gondoskodnia kell az eszményállítást lehetőségéről ugyanúgy, mint a rugalmas és adaptív kivitelezés módjairól.

Az iskolai nevelés folyamatának legalább négy fontos összetevőjét kell tudatosan megterveznünk: a nevelési céljait, a célok megvalósítását szolgáló hatásrendszereket, a nevelés személyi, tárgyi, szervezeti feltételeit és az eredményesség ellenőrzésének módját (Hunyady-Nádasi, 2000, 17). E tanulmányunkban elsősorban a kiinduló pontok, a nevelési célok értelmezésével, tervezésével és alkalmazásával összefüggő problémákat járjuk körül. A pedagógiai célok lényegében az elérendő nevelési eredmények első megfogalmazásai, tehát azoknak a végállapotoknak a leírása, amely felé a nevelési folyamatoknak haladniuk kell. A nevelési célok igen fontos funkciókkal rendelkeznek. Elsősorban kijelölik a pedagógiai tevékenység irányát, amibe természetesen a tanulói tevékenységrendszer is beletartozik. Ennek kapcsán fontos motivációs tényezők is szerepet kaphatnak, hiszen a célok elérésére irányuló törekvés a tanár részéről, illetve az alkalmazott színes tevékenységrendszer motiváló hatása a tanuló részéről komoly személyiségbeli hajtóerőt képviselhetnek.

² A tradicionális és modern nevelési koncepciók elemeinek összefüggésrendszeréről és modellezési lehetőségeiről Bábosik István (szerk.) (1997) *A modern nevelés elmélete* c. tanulmánykötetéből lehet tájékozódni.

További jelentős célfunkció határozható meg a nevelés tartalmának szelektálásával és a nevelési folyamat összetevőinek kiválasztásával kapcsolatban. A célok kijelölése során kell döntenünk a fontos nevelésfilozófiai kérdésekben, hiszen az egész koncepciónk antropológiai felfogásunktól és az értékekről kialakított szemléletünkötől függ. A pedagógus személyiségértelmezése meghatározza a fejlesztés megvalósításának útját (pl. tanulásmélt, nevelési folyamat, metodika), míg az eszményekről kialakított felfogása a tervezett végállapot kitűzésében játszik nagy szerepet. Mindezek a tényezők igen nagy elvi mozgásteret adnak a pedagógusnak, de a köznevelés keretei között erről bizonyos mértékig le kell mondaniuk. A demokratikus nemzeti oktatáspolitikai ugyanis soha nem engedheti meg a szélsőségesen liberális iskolakoncepciók egyeduralmát, s ugyanakkor soha nem korlátozhatja a pedagógusokat abban, hogy hivatásukat autonóm szakmai tevékenységként élhessék meg. Szükség van tehát az olyan értelmes szabályozókra, amelyek a pedagógia számára kellő szakmai mozgásteret biztosítanak s egyúttal megszüntik a nemzetnevelés fő irányait is. A Nemzeti alaptanterv igyekszik ennek az elvárásnak megfelelni. Túl a köznevelés legfőbb feladatainak és értékeinek pontos megfogalmazásán (Nat I.1.), kellően nagy szabadságot ad a nevelési célok kijelölésében (Nat I.1.1). A nevelés tizenkét fejlesztési területének egyike sincs 10–15 sornál bővebben kifejtve, ami egyáltalán nem korlátozza a pedagógus alkotó szabadságát, sőt éppen ellenkezőleg, a pedagógiai tervezésre vonatkozóan inspiráló hatású. Ebből kiindulva éppen az a célunk, hogy a gyakorló pedagógus számára segítséget nyújtsunk a nevelési célok pontosabb meghatározásában és az intézményi szintű célrendszer finomabb szerkezetének kidolgozásában. Ahhoz azonban, hogy az erkölcsi nevelés területén e célokat felelősséggel meghatározzuk, szükségünk van a mai társadalom sajátosságainak és igényeinek ismeretére, valamint ezzel összefüggésben közös értékeink feltérképezésére.

A társadalom értékrendjéről

Az európai társadalom több ezer éves szilárd érték alapokkal rendelkezik. A *kereszténység* igen erős morális fundamentuma volt e térségnek, s így hosszú időn keresztül meghatározója lett az európai értékrendeknek. Az *antikvitás*, mint Európa történelmi múltjának másik nagy tartóoszlopa, fénykorában szintén jelentős értékvilággal rendelkezett, s a görög-római kultúra újrafelfedezése óta egyre erősödő befolyást gyakorol az európai gondolkodásra. Ennek hatására – a reneszánszban kezdődő és a felvilágosodásban megerősödő *szekularizáció* kapcsán – olyan világnézeti és értékrendi harc vette kezdetét, amely számos ponton megkérdőjelezte a keresztény erkölcs érvényességét. A szekularizációs folyamat eredménye az lett, hogy a XX. századi *modernizmusban* erősen meggyengült a korábbi „szent cent-

rum”, vagyis az addig szilárdnak tartott keresztény erkölcsi értékalap tekintélye³. Sokan remélték, hogy Nietzsche „emberebb embere” a tradicionális értékrend béklyójából felszabadulva és önmagára találva új világot képes építeni, és egy „új kor” veszi majd kezdetét (Nietzsche, 1922, 16). Azonban ez a sok tekintetben utópikus vágyakozás nem hozott eredményt, mert a két XX. századi világegés rácaffolt az ember e túldimenzionált reményeire (Gál, 1997). A fejlődés viszont kétségtelenül tovább haladt, de sajnos nem abba az irányba, amerre az egyén és a társadalom harmóniája szempontjából szükséges lett volna. A modernizmus után következő *posztmodern* a személyfogalmat olyannyira túlértékeli, hogy a társadalom egy része – a posztmodern által közvetített gondolkodási minták alapján⁴ – már csak *plurális erkölcsi horizont* alatt tudja létezését elképzelni. Ez azt jelenti, hogy a pluralizmus jelszavával a XX. század második felétől olyan európai társadalom van épülőben, ahol a félreértelmezett szabadság jegyében mindenki maga igyekszik meghatározni saját „játékszabályait” és ezzel együtt értékeit. Az ilyen elvek alapján *elszigetelődő egyén* viszont képtelen lesz a közös értékeket és célokat elfogadni, vagyis tevékenyen részt venni a társadalom életében. Oelkers értékelése szerint maga a pluralizmus is paradoxon, mert a plurális értékhorizont alatt bármi és annak az ellenkezője azonos megítélésű lehet. Márpedig a kettő együtt logikai értelemben nem lehet igaz: ami például ésszerű, az nem lehet egyúttal ésszerűtlen is. Hasonlóképpen *nem lehet plurális a gyilkosság*, mert az áldozat mindent elveszít, sem a tolerancia, mert önpusztítással jár (Oelkers, 1998, 75–91). Annak a felismerésével, hogy a „pluralitás” mint *elv* lényegében önellentmondás, s emiatt a ráépülő társadalmi rend nyilvánvalóan kudarcot vall, eljuthatunk arra a következtetésre, hogy a pluralizmus nem lehet az egységes értékrenden alapuló társadalom alternatívája. Ezért számos felelős gondolkodó „a posztmodern utáni világ” lehetőségeit latolgatja, ami szükségképpen csak egy új, közös és szilárd értékrend megtestesítője lehet. A XX. század végén tehát újra napirendre került a pedagógiai eszményítés kérdése. Például Alasdair MacIntyre skót morálfilozófus szerint vissza kell térni az erény arisztotelészi fogalmához (MacIntyre, 1999, 342–351). A különbség az ókori koncepcióhoz képest a nyilvánosság előtti indoklás és kritika. A probléma megoldásának egy másik változatát az amerikai Nicholas Rescher vetette fel. Ő a pillanatnyi konvenciókkal nem azonosítható „erkölcsi abszolútumok” (moral absolutes) gyakorlati *ellenőrző* szerepére hívja fel a figyelmet (Rescher, 1989, 25). Indoklását négy abszolútnak tekinthető erkölcsi értékre építi: az emberi személy értékére, az individuum méltóságára, az egyén szabadságára és a népek beleszólási jogára a jólétüket és érdekeiket

³ Az ószövetségi Tízparancsolat morális értékeit és mindezeknek Jézus tanításában megfogalmazódó újszövetségi integrációját a történelmi keresztény egyházak – mint szent centrumot – szilárdan őrzik, hatásuk ma is jelentős, de a szekularizáció felerősödése miatt csak a társadalom kisebbik részének jelentenek domináns erkölcsi iránymutatást.

⁴ Lásd. pl. William James, Lyotard és Wittgenstein műveit.

érintő ügyekbe (Rescher, 1989, 41–42). Természetesen más gondolkodási utak és megoldások is léteznek. Az *egyezkedésen* alapuló hermeneutikai nevelés például mindig lehetséges, ahol elsősorban a *morális kommunikáció* technikái játszzák a főszerepet. Azonban ez a „beavatás” jellegű nevelési folyamat sem nélkülözheti az *erkölcsi standardok* alkalmazását, ha el akarja kerülni a pluralizmus csapdáját. E morális egyezkedés során legalább az alábbi domináns és egyúttal életkor-specifikus fejlesztési szinteket érdemes megkülönböztetni:

1. *erkölcsi kódolás* – az erkölcsi standardoknak a nyelv tanulásához hasonló elsajátítása,
2. *erkölcsi párbeszéd* – az erkölcsi standardok érvényesítése fölötti állandó egyezkedés,
3. *erkölcsi beavatás* – az erkölcsi standardok segítségével végzett kritika/önkritika.

A jövő erkölcsi nevelési koncepciói minden bizonnyal a fenti elvek integrációján fognak alapulni. A ma európai társadalma igen ambivalens az erkölcsi értékrend tekintetében, aminek a háttérben számos XX. századi paradox és ezért életképtelen ideológia elbizonytalanító hatása áll. Feltétlenül szükség van közös és szilárd morális fundamentumra, amely a társadalom minden tagja számára lehetővé teszi, hogy egy biztonságos és élhető világban bontakoztassa ki saját értékeit önmaga és közössége számára. A pedagógiai célú erkölcsi eszményállítás és a következetes személyiségfejlesztés lehetőségein keresztül az iskola nem könnyen ugyan, de segíthet a társadalomnak újra megtalálni elveszettnek tűnő értékeit.

A pedagógiai eszményállításról

A korszerű intézményi pedagógiai programokban (IPP) az oktatási terv mellett a *nevelési tervnek* is helyet kell kapnia. A nevelési terv átfogja az egyes évfolyamokon elvégzendő személyiségfejlesztési feladatokat, tartalmazza az iskola tantestületének nevelésről vallott nézeteit, elképzeléseit és hitvallását, évfolyamonként kijelöli a nevelési célokat és értékeket, meghatározza a nevelésben alkalmazott pedagógiai hatásrendszereket és metodikákat, végül megfogalmazza a pedagógiai munka nyomán várható nevelési eredményeket. Mint láttuk, a *nevelési eredmények* a nevelőmunka elvégzése során, a tervezett pedagógiai célok szerint megvalósítandó végállapotot rögzítik. A pedagógiai tervezés *kiindulópontja* tehát a célok kijelölése, tekintve, hogy az iskolában folyó nevelői tevékenységnek értelmes és céltudatos munkának kell lennie. A Nat szövege a nevelésre vonatkozó általános elvárásait csak irányelvek formájában fogalmazza meg. Az intézményi céltételezéshez szükséges további támogatásként vehetjük, hogy az *erkölcsi nevelésre* vonatkozóan a „Fejlesztési területek – nevelési célok” alponthoz (Nat I.I.I.) is ad némi eligazítást. Ez a mindössze 5 mondatból álló instrukció szolgál arra, hogy segítségével az iskolai tantestület meg-

alkossa az intézmény nevelési tervét, majd ennek alapján az osztályfőnök elkészítse munkatervét, valamint hogy a többi pedagógus a tantárgyaiban implicit módon jelen levő nevelési tartalmakat megjelenítse tanmenetében.⁵ A Nat előírásainak szűkszavúsága – amit alaptanterv vagy magtanterv (core-curriculum) jellege indokol – viszont módot nyújt arra, hogy az iskolai IPP létrehozása kellő pedagógiai alkotó szabadsággal történjen. Ez a Janus-arcú lehetőség azonban – különösen a kezdő pedagógus számára – komoly problémát jelenthet. A szabadsággal élni felelősségteljes dolog, különösen akkor, ha a döntéseket szigorú szakmai szempontok szerint kell meghozni. A nevelési célok gyakorlativá tétele (operacionalizálása) mint felelős pedagógiai munka az jelenti, hogy a Nat által megfogalmazott globalizált célokat kellő szakmai hozzáértéssel részcélokká, vagyis közbülső, majd finom célokká kell alakítani. Így jön létre az a részletesen kidolgozott helyi célrendszer, ami a nevelőtestület munkája nyomán fogalmazódik meg az IPP nevelési tervében.

Mint említettük, különösen az erkölcsi nevelés terén komoly nehézségek adódhatnak a Nat elvárásainak értelmezése, lebontása és a napi pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazása során. Ez több tényezőre vezethető vissza. Például a múlt század közepe óta folyamatosan gyengült az erkölcsi nevelés elméleti és módszertani támogatása. Az államszocializmus idején az ifjúsági tömegmozgalmak nevelőmunkája volt hivatott új eszményeket és értékeket adni a magyar ifjúságnak – inkább kevesebb, mint több sikerrel. A rendszerváltozást követő évek erkölcsi neveléséről még ennyi jó sem mondható el. Míg a szocialista pedagógia csak a kommunista ideológiának megfelelően „szűrte” az erkölcsi eszményállítási lehetőségeit⁶, addig a rendszerváltás után liberalizálódó és pluralizálódó társadalomban csaknem meg is szüntették azt. A liberális oktatáspolitikai a tévesen értelmezett szabadságelv alapján a magánszférába kívánta terelni az erkölcsi nevelést,⁷ holott ez a feladat nem magánügy, hanem a legteljesebb mértékben közügy. Az egyénnek ugyanis a társadalomban kell megtalálnia önmaga kibontakozási lehetőségeit, s ez csak a konvenciók figyelembevételével lehet sikeres. Az is respektálandó tény, hogy a társadalmi szokásrend egy jelentős része erkölcsi természetű, amihez úgyszintén alkalmazkodni kell. Hogy a társadalom életében történő konstruktív egyéni részvétel újra megerősödjön, a „közoktatás” egészét szükségszerűen neveléscentrikussá kell formálni, és be kell vezetni az erkölcsstan/etika tantárgyszerű tanítását. Ha

⁵ A 2012-es Nat az erkölcsstan mint tárgy vonatkozásában is ad megfelelő eligazítást, de jelen tanulmányunk nem tárgya az etika *tanításának* tartalmi és szakmódszertani kérdéseivel kapcsolatos problémák tárgyalása. Ennek a témakörnek a kibontása a TÁMOP 4.1.2.B projekt keretein belül mások feladata.

⁶ Az úttörők tizenkét pontja eszményeket emel át a cserkészlet erkölcsi törvényeiből, de teljesen más filozófiai nézőpontból értelmezve.

⁷ Az 1995-ös Nat alig foglalkozott a nevelés kérdéseivel, a 2003-as verzió pedig még annál is jobban óvakodott erkölcsi értékeket említeni.

pedig egy fontos tudásterület tantárgyként jelenik meg az iskolában, akkor gondoskodni kell a vonatkozó szakos tanárképzésről is, ami a célok elérését megvalósító pedagógiai hatásrendszer kimunkálását segítheti elő. Társadalmi és pedagógiai szempontból egyaránt helyes döntés volt tehát, hogy a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény elrendelte a kötelező és a tanórák rendjébe illeszkedő hit- és erkölcsstan felmenő rendszerben történő bevezetését (ld. 35§/1. és 97§/7.), a 2012-es Nat pedig meghatározta az általános irányelveket és az erkölcsstan/etika oktatásának tantárgyi kereteit. A tanárképző intézetek mintegy fél évszázad után ismét elindították az etikatanárok képzését. Tisztában kell lennünk azonban azzal, hogy a mai plurális társadalmi környezetben hatékony, új módszertani kultúra várhatóan igen hosszú fejlődési/fejlesztési folyamat eredményeként jöhet csak ismét létre.

Egy másik szenzibilis pont az értékekkel kapcsolatos pedagógiai munka. Mint láttuk, a nevelésnek szellemi értékekre (eszményekre) van szüksége. A társadalmi értékfelfogás „sokszínűsége” miatt nehéz, vagy inkább szinte lehetetlen mindenki által preferálható értékeket találni. Magasrendű célok hiányában pedig senki sem tudja önmaga pillanatnyi lehetőségeit folyamatosan meghaladni, vagyis tudásban és erkölcsiségben növekedni, gazdagodni. Az erkölcsi eszmények tehát a gyermek nevelését érintő igen fontos személyiségfejlesztő tényezők, amelyekre feltétlenül szükség van. Ezeket elsősorban a gyermek fejlődésében és jövőjében közvetlenül érdekelt szülőknek és pedagógusoknak kell felállítaniuk, kellő figyelemmel a szűkebb-tágabb társadalmi környezet igényeire is. Azonban e látszólag egyszerű feladatot plurális viszonyok között nem könnyű megoldani. Előállhat olyan helyzet, ahol a szülő értékrendje eltér az iskolában képviselt eszményektől, ugyanakkor a gyerek szociális tanulás útján mindkettőtől különböző viselkedésmintákat vesz át. Ilyen és hasonló esetekben miképpen lehet a gyermek számára eszményeket állítani és azokat sikerrel képviselni?

A nevelés – mint tudásban és *személyiségbeli* értékekben való célirányos és módszeres „növelés”⁸ – elvéből következik, hogy a gyermeki személyiség egyénileg eredményes és társadalmi szempontból is hasznos fejlesztéséhez fel kell állítanunk bizonyos erkölcsi eszményeket. Fentebb említettük, hogy a XX. század végén a posztmodern értéktagadás ellenhatásaként újra felbukkant az eszményítés igénye. Ez nem jelenti azt, hogy a társadalom egésze vissza akar térni a hagyományos értékekhez, hanem csak azt, hogy a pedagógusok egy része felismerte: eszmények nélkül nem lehet nevelni. Emiatt az újrainduló értéktételezés sem lehet a társadalomra

⁸ A mai „nevelés” szavunk a régies *növel, növelés, növelde* (papnövelde, leánynövelde stb.) kifejezésekből származik, ami pedagógiai szóhasználatban nemcsak fizikai-szellemi növekedést, hanem erkölcsiségben való kiteljesedést is jelent. Hasonló jelentéstartalom mutatható ki a magyar és más nyelvek *nevelést kifejező* szavaiban is: pl. a latin *educō* = kivezet (a tudás világozásáért), vagy a német *erziehen* = kihúzó (a tudatlanságból) ige úgyszintén személyiségbeli értékekben gazdagító pedagógiai tevékenységet jelöl.

nézve általános érvényű, hanem csak a pedagógián belül megfogalmazható feladatként közelíthető meg. A pedagógia emberalakító munkájával kapcsolatban mindig is rendelkezett a szakmai jogosultsággal, hogy a nevelés érdekében fejlesztő hatású eszményeket és konkrét nevelési értékeket jelöljön ki.⁹ Ezt a lehetőséget a nevelés történetében néha korlátozták ugyan, de éppen a mai plurális világban a pedagógia igen nagy szabadsággal élhet a pedagógiai értéktételezés szakmai lehetőségeivel. Mivel a Nat csak a legfontosabb irányelveket fogalmazza meg a nevelés céljaira és eredményeire vonatkozóan, a tantestületek számára értelemszerűen nyitott a célok megvalósításának útja. Fel kell készülnünk tehát a konkrét nevelési tervekben érvényesíthető pedagógiai értékrendszer kidolgozására. A helyi értéktételező munka azonban csak a Nat nemzetnevelő szándékainak és ugyanakkor a társadalom igényeinek figyelembevételével történhet. E meglehetősen kényes szakmai tevékenység közben számos igen fontos kérdés merülhet fel. Például milyen alapvető értékek jöhetnek szóba? Hogyan határozhatjuk meg a nevelés/oktatás során közvetítendő értékvilág egyes elemeit? Miképpen hangolhatjuk össze pedagógiai elképzeléseinket a társadalom elvárásaival? Mekkora ebben a mozgásterünk? Ezekre a problémákra igyekszünk az alábbiakban megoldási javaslatokat kínálni.

A nevelés alapvető értékeiről

A pedagógia a plurális társadalom mai kihívásainak akkor tud legjobban eleget tenni, ha az általános emberfejlesztés céljaira olyan alapvető értékeket keres és talál, amely nem áll ellentétben egyetlen konstruktív értékrenddel sem. Ezek az értékek általában a társadalom közmegegyezésre alkalmas, *közös* értékei közül kerülhetnek ki. A nevelésben használható alapértékek legfontosabb funkciója a destruktív fejlődési irányok kiküszöbölése, valamint az egyén és a társadalom szimultán védelme (Bábosik, 2004, 15–16). A nevelés megalapozására célszerű ilyen jellegű értékeket keresni. Általánosságban elmondható, hogy az értékek *előfordulásuk* és *hatásszélességük* tekintetében erősen különböznek. Vannak értékek, amelyek korlátozott mértékben, csak bizonyos emberek számára fontosak (pl. a bélyeggyűjtés vagy a modern zene), de vannak olyanok is, amelyeket egyetlen ember sem nélkülözhet (pl. a pihenés vagy a ruházat). Tehát *annál fontosabb egy érték, minél több ember érdeke, hogy legyen vagy működjön*. Hasonló érvelés alapján azt is el kell fogadnunk, hogy *minél alapvetőbb egy érték, annál több alkalmazási helyzetben bizonyulhat valóban*

⁹ Az ideális és reális erkölcsi értékekből álló nevelési koncepció kidolgozásának egyik leg-szebb hazai példája Weszely Ödön *Bevezetés a neveléstudományba* című művében olvasható (Weszely, 1923, 136–157).

értékesnek (pl. a megbízhatóság vagy a tolerancia). Az értékszelekció lehetőségeit a *szükségletek* fényében is meg lehet vizsgálni. Minden ember elsődlegesen az életben maradásra és az emberségéből fakadó (biológiai és szellemi) szükségleteinek kielégítésére törekszik. Ha az értékvilágot a legfontosabb szükségletekre vonatkoztatva igyekszünk redukálni, akkor eljuthatunk azokhoz az alapértékekhez is, amelyek az elsődleges szükségletek kielégítéséhez semmiképpen sem nélkülözhetők. Ebből a nézőpontból *annál alapvetőbb egy érték, minél közvetlenebbül szolgálja az elsődleges szükségletek kielégítését* (pl. tiszta levegő és víz). Értékhierarchia az értékek *absztrakciós fokának* megfelelően is létrehozható. Ugyanis annál alapvetőbb egy érték, minél inkább eszmei kerete, összefoglalója más értékeknek. Például „az egészség védelme” mint érték együttesen fejezheti ki az alábbi bennfoglalt értékes tevékenységeket vagy tulajdonságokat: sport, természetjárás, egészséges táplálkozás, testi-lelki harmónia, gondos tisztálkodás, elegendő alvás, igényes szórakozás és kapcsolatteremtés stb. Az elv természetesen ebben a formában is igaz: *annál fontosabb egy érték, minél több másodlagos érték származtatható belőle*. Ha egy érték valóban fontos a társadalom számára, akkor működése az emberi közösség életét harmonikussá teszi, hiánya pedig zavart, diszharmoniót okoz a társadalomban. A legalapvetőbb értékek természetéről és sajátosságairól gondolkodva könnyen összefoglalhatók azok a kritériumok, melyek a pedagógiai alkalmazásra javasolt alapértékeket jellemezhetik. Azok tehát a *nevelés szempontjából a társadalom számára fontos erkölcsi alapértékek*, amelyek:

- előfordulása gyakori és hatásszélessége nagy,
- alapvető szükségletek kielégítését biztosítják,
- az absztrakció legmagasabb fokán állnak (alapelvek),
- a társadalmi valóságra irányuló reflexiókkal is igazolhatók.

A fenti meghatározó jegyek segítségünkre lehetnek abban, hogy kijelölhessük a pedagógiai fejlesztésben használható legfontosabb nevelési alapértéket. Ezek csak olyan alapvető erkölcsi eszmények lehetnek, amelyek mint etikai fundamentumok, lehetővé teszik a társadalom számára legelőnyösebb értékrendek iskolai megalapozását (erkölcsi kódolás), a fölöttük történő folyamatos egyezkedést (erkölcsi párbeszéd) és a velük harmonikus értékekben történő személyes kibontakozást (erkölcsi beavatás). Az általunk javasolt és elsősorban pedagógiai használatra szánt hét legfontosabb alapérték (A) a következő:

- A-1. *Az emberi élet védelme*. Az emberi élet alapvetően és minden formájában sérthetetlen. Az életet – akár a Teremtő ajándékaként, akár egy természetes fejlődési folyamat eredményeként fogjuk fel – azért kell védenünk, mert minden emberi élet egyedi és pótolhatatlan. Ideiglenesen birtokoljuk ugyan, de életet teremteni nem tudunk, s az élet továbbadásában csak közreműködők vagyunk. Emiatt az emberi élet erőszakos elvétele visszafordíthatatlan folya-

mat: a gyilkosságot soha nem lehet jóvá tenni. Az élet védelme – mint első alapérték – arra hivatott, hogy megóvja az embert a legnagyobb rossztól.

- *A-2. Az emberi személy értékének és méltóságának védelme.* Az embernek emberhez méltóan kell élnie az igazságosság mércéje szerint. Ennek első feltétele annak kimondása, hogy emberi mivoltában minden ember egyenlő. Második feltétel az, hogy a javakból mindenkinek legalább olyan mértékben kell részesülnie, hogy belső értékeit kibontakoztathassa. Ez nemcsak az ő, de a társadalom érdeke is. Harmadszor pedig minden embert megillet a kölcsönös szabadság joga, hogy önmagát szabadon kibontakoztathassa saját maga és közössége számára.
- *A-3. A család és a társadalom védelme.* A gyermek felnőtté válásáig környezetének segítségére van utalva. Természetes élettere a család, ahol harmonikus fejlődése leginkább remélhető. A család – mint a társadalom alapsejtje – a gyermek érdekében fokozott védelemre szorul. A gyermeket tanulmányaiiban és későbbi felnőtt életében a társadalom és intézményei veszik körül. Általuk kap felkészítést arra, hogy felnőttként a társadalom védő, fenntartó és jövőt biztosító funkcióit fenntartsa, működtesse és továbbfejlessze. Ugyanígy védelemre szorul minden olyan társadalmi csoport, amely szervezeti kerete lehet az egyén konstruktív életvezetésének.
- *A-4. Az igazság és a kölcsönös szabadság védelme.* Az igazság filozófiai fogalma az első platóni főideához kötődik. Pedagógiai értelemben is eszmény az igazság gondolata, azonban másképpen. Az igazságnak oly sok nézőpontja lehet, hogy pedagógiai értelemben csak az igazságra való őszinte törekvés az, amit alapelvként ajánlhatunk. A szabadság mint alapjog minden embert megillet, és mindenkinek tiszteletben kell tartania a másik ember szabadságát. A szabad cselekvési lehetőség teszi az embert erkölcsi lényé, döntési szabadság hiányában a felelősséget senkin sem lehet számon kérni. Az igazságosságra törekvés és a cselekvési szabadság együttes értékeit olyan közös alapértéknek kell tekintenünk, amelynek ellenőrző funkciója is van a többi hat felett. Csak az igazságosság és a kölcsönös szabadság mércéje szerint lehet azokat valóban értéknek tekinteni.
- *A-5. A testi és a lelki egészség védelme.* Az egészséges test a lélek (szellem) tökéletes foglalatja. Az antik világ eszménye az emberi test és szellem harmonikus fejlesztéséről ma is példaértékű lehet. Azonban a testedzés és a testkultúra kizárólag akkor alapérték, ha nincs alávetve üzleti érdekeknek. Pedagógiai cél csak a teljes ember kiegyensúlyozott testi-szellemi fejlesztése lehet. Az ember belső lelki-szellemi világa szintén védelemre szorul az ártó

szándékú manipulációkkal szemben. Ezt a veszélyt a nevelés minden színterén figyelembe kell venni, ugyanakkor a gyermeket pedagógiai eszközökkel fel kell készíteni önmaga testi és szellemi védelmére, hogy felelős erkölcsi döntéseit szabadsággal legyen képes meghozni. Ugyanilyen hangsúlyos a testi-lelki egészség gondos megőrzésének felelőssége is.

- *A-6. A szellemi értékek védelme.* Az ember legnagyobb személyi értéke kognitív képességeiben, gondolkodásában és szellemében mutatkozik meg. Intelligenciája segítségével fejleszti önmagát, kultúráját szervez maga köré közössége és önmaga védelme érdekében. A kultúra védőbástya, az ember gyengeségeit és esendőségét rejtő paraván, ami nélkül nem létezhet. Az egyetemes kultúra felépítményei, intézményei lényegüket tekintve szellemi természetű alkotásokból állnak, melyek gyarapítása az emberiség számára létkérdés. A szellemi javak védelme tehát alapérték, továbbfejlesztése pedig kötelesség.
- *A-7. Az anyagi javak védelme.* Ahhoz, hogy az ember testi-szellemi igényeit ki tudja elégíteni, anyagi bázisra van szüksége. A magántulajdon emberségünk és személyi környezetünk természetes része, ám az anyagi javakból különböző mértékben részesedünk. Az anyagi javak az ember munkájából származnak, s elsősorban azt illetik, aki a munkát elvégezte. Jogos tulajdonosától elvenni bűn. Az emberi munka igen különböző jellegű és értékű, az érte kapott ellenszolgáltatás az igazságosság mércéje szerint lehet erkölcsös vagy erkölcstelen. A nagy vagyonok feletti diszpozíció szintén erkölcsi kérdés: ha számos ember megélhetését biztosítja, akkor valóban érték. A köztulajdon védelme mind az egyén, mind a társadalom érdeke, ezért megóvása egyértelműen erkölcsi alapkövetelmény.

A hét javasolt pedagógiai alapérték a lehető legnagyobb mértékben kompatibilis az európai etikai tradíciókkal. Az antik és a zsidó-keresztény hagyomány mint „természetes erkölcsi törvényt” ismeri őket, de e morális eszmények nem idegenek a filozófiai etikák nagy részétől sem. A pedagógia számára pedig olyan biztos nevelési értékalapokat, továbbá a fentebb említett oelkersi jövő-paradoxon negatív hatásait kivédő lehetőségeket kínálnak, amelynek közvetítése a mind az egyénre, mind a társadalomra a legkisebb kockázattal jár. A hét alapérték lényegében *a mindenki számára élhető világ megteremtésének lehetőségi feltételeit* képviseli. Olyan fundamentumok ezek, amelyek a gyerekek erkölcsi érzékébe alsó tagozatban szilárdan beépülve határozott irányt, viszonyítási alapot adnak a később elkerülhetetlen morális kommunikációhoz, vagyis *egységes etikai nyelv* kialakítását teszik lehetővé. Akik a szakszerű pedagógiai munka nyomán *megértik*, sőt *beszélik* és *elfogadják* ezt a nyelvet, azok *meggyőződésből* tartják majd tiszteletben e legfontosabb alapértékeket, és a későbbi morális vitáik során is respektálni fogják azokat. Álláspontunk szerint

pedagógiai eszközökkel lehet a pluralizálódott értékvilág elbizonytalanító tényezőit enyhíteni, s egyúttal a józan ész által megalapozott értékrendet kínálni a társadalom számára (Pálvölgyi, 2014, 93–140). A Nat-ban meghirdetett neveléscentrikus pedagógia egy igen hosszú távú program, amely csak akkor lehet sikeres, ha megnyeri a társadalom széleskörű támogatását. Erre minden esély megvan, mert a társadalom pluralizálódása ellenére ma is léteznek domináns értékörző centrumok. Itt nemcsak a történelmi egyházakra és a kisebb-nagyobb vallási közösségekre gondolok, hanem a polgári élet becsületet és kölcsönös bizalmat igénylő színtereire és nem utolsósorban az iskola világára is, ahol egyre többen ismerik fel a konstruktív erkölcsi eszmények életvezetésbeli fontosságát.

A nevelési eszmények – mint ideális értékek – megvalósításának első lépése, hogy a pedagógusnak *gyakorlati* értékkatalógust kell készítenie belőlük. Az ideális értékeket reális értékekké lebontó értékkatalógus a gyermek számára is értelmezhető és megvalósítható gyakorlati célokat kínál, kidolgozásával az erkölcsi eszményeket az adott gyermekközösségre lehet méretezni. Az ily módon realizálódó gyakorlati értékkészlet minden eleme a nevelést befolyásoló rész- vagy finomcélként szolgál az eszményeket interiorizáló pedagógiai folyamat során. Az alábbi táblázatban egy ilyen értékkatalógust mutatunk be 7×7 reális értékre. A táblázat felső vízszintes sorában a korábban részletezett pedagógiai alapértékeket jelöltük 1-től 7-ig számozva. Az alapértékekhez tartozó függőleges oszlopokban találjuk azokat a reális értékeket, amelyek (többek között) az alapértékek összetevői lehetnek. Az A-1 alapérték *az emberi élet védelméről* szól. Ez az eszmény például akkor valósulhat meg, ha rendelkezünk az emberi problémák iránti *empátiával*, ha a sorsdöntő pillanatokban van kellő *bátorságunk*, ha a segítségnyújtáshoz van bennünk *kötelességtudat*, ha kialakítottuk meggyőződésünket az élet védelmének fontosságáról, ha működik bennünk a *jóakarát*, ha kialakítottuk magunkban a *segítőkézség* erényét, s ha szükség esetén képesek lennénk az önfeláldozásra. Természetesen az emberi élet védelmének alapvető eszménye köré ennél sokkal több reális érték vonható, de itt a választott limit miatt héttel kell megelégednünk. Véleményünk szerint ennyi gyakorlati érték működés közbeni megtapasztalása elegendő lehet a gyermek számára egy-egy morális eszmény megértéséhez és befogadásához. Azonban semmi akadálya annak, hogy a pedagógus egyéb más értékeket is az eszmény mellé rendeljen a gyermekközösség sajátosságai és igényei szerint. A többi alapkód hasonló módon bontható a szükséges összetevőire. Az ideális értékeket reális értékekké alakító gyakorlati értékkatalógus egy lehetséges variánsát az 1. ábrán láthatjuk.

A felsorolt 49 *különböző* érték vagy értékes tulajdonság listája nem (lehet) teljes, hiszen az alapértékek számos egyéb bennfoglalt részértékre bonthatók. Ez a flexibilitás nagy pedagógiai mozgásteret biztosít a tervező-alkalmazó pedagógus számára. *Közös* jellemzőjük viszont az, hogy az alapértékekből levezethetők, ebből

A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7
empátia	határozottság	szeretet	igazságosság	aktivitás	önfejlesztés	szorgalom
bátorság	bizalom	kötelezettség vállalása	elemzőképesség	önkifejezés	kíváncsiság	becsületesség
kötelességtudat	önfegyelem	megbocsátás	etikai érzék	kreativitás	műveltség	megbízhatóság
életvédelem	tisztelet	felelősségérzet	méltányosság	alkotóerő	hagyományőrzés	karitativitás
jóakarát	értéktudat	közösségi szellem	kongruencia	harmónia	értéksemlelet	mértékletesség
önfeláldozás	tolerancia	figyelmesség	önérvényesítés	nyitott gondolkodás	jövőkép	pontosság
segítőkészség	elfogadás	nemzettudat	döntési képesség	gyakorlati érzék	céltudatosság	helyes gazdálkodás

I. ábra. Az erkölcsi alapértékek kibontásának és gyakorlati alkalmazásának egy lehetséges adaptációja

következően a legtöbb konstruktív értékrendszerben megtalálhatók, s így az erkölcsi fejlesztés céljaira feltétlenül ajánlhatók.

A Nat nevelési célelképzeléseiről

A pedagógiai erkölcsi alapértékek, vagyis az egyén és a társadalom érdekeit egyaránt szem előtt tartó, általánosan eligazító eszmények mintegy hátteret nyújthatnak a Nemzeti alaptanterv nevelési célelképzeléseinek megvalósításához. A Nat ugyanis – a különböző világnézetekre tekintettel – nem adja meg az értékek konkrét alapjait vagy forrásait, hanem általános fejlesztési célok és/vagy nevelési eredmények formában írja körül őket. Az így artikulált pedagógiai irányelvek megvalósítása mögött mindig lennie kell egy jól átgondolt értékrendszernek, amely irányt ad a nevelési folyamatoknak. Ha ez hiányzik, akkor igen nehezen lehet érvelni egy fontos érték, például a felelősségtudat mellett, mert érvrendszerünket nincs mire alapozni. A tanulmányunkban bemutatott közös pedagógiai alapkódok viszont segíthetnek megoldani ezt a problémát. A továbbiakban áttekintjük a Nemzeti alaptantervben szereplő azon öt mondatot, amely az erkölcsi nevelés céljait foglalja össze. A pedagógusnak – a bevezető részben foglalt általános nevelési célokon kívül – ebből kell saját konkrét nevelési tervét elkészítenie. A Nat-hoz tartozó *kerettantervek* csak megismétlik a Nat preambulumát, de új információt nem adnak. Ha azonban a fentebb vázolt pedagógiai alapértékek vagy alapkódok fényében vizsgáljuk meg a Nat eligazító sorait (Nat 2012, I.1.1.), akkor könnyen elhelyezhetjük azokat egy egységes értékrendszer megfelelő koordinátaín. Így könnyebbé válik a tervezés, mert láthatjuk az értékek összefüggésrendszerét, és világossá válik a célok megvalósításának útja és sorrendje.

Az első mondat így hangzik: *„A köznevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatuk elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, közösségi beilleszkedésük elősegítése, az önálló gondolkodásra és a majdani önálló, felelős életvitelre történő felkészülésük segítése.”* A mondatban öt fontos érték azonosítható: (1) az erkölcsi érzék, (2) a felelősségtudat, (3) az igazságérzet, (4) az önálló gondolkodás és (5) a felelős életvitel. Ha a táblázatban megkeressük az azonos vagy hasonló gyakorlati értékeket, máris láthatjuk azok kapcsolódásait környezetükhöz és az alapkódokhoz, ami komoly segítségünkre lehet a pedagógiai munkában.

A második mondat csak tartalmi és módszertani eligazításokat ad: *„Az erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, segítsen választ találni a tanulók erkölcsi és életvezetési problémáira.”* Érdeemes megfogadnunk az életszerűségre vonatkozó módszertani ajánlást, ami szinte kívánja a reformpedagógiai metodika alkalmazását (pl. esettanulmányozás projekt, vita

és csoportmunka segítségével). Az pedagógiai eszmények itt is meghatározók: az alapkódok biztos támogatást nyújtanak a problémák konstruktív értékeléséhez.

A harmadik mondat a világnézetek sokszínűségére utal: *„Az erkölcsi nevelés lehetőséget nyújt az emberi lét és az embert körülvevő világ lényegi kérdéseinek különböző megközelítési módokat felölelő megértésére, megvitatására.”* Az értékfelfogások sokszínűsége csak addig „érték”, amíg betartható a konstruktív, vagyis egyénileg eredményes és társadalmi szempontból hasznos életvezetés követelménye. A felelősségteljes *szabadság* és a mások szabadságába gázoló *szabadosság* közötti határ átlépését csak akkor tudjuk elkerülni, ha kellően respektáljuk a pedagógiai alapkódokat.

A negyedik mondat tizenegy fontos értékeket rögzít: *„Az iskolai közösség élete, tanárainak példamutatása támogatja a tanulók életében olyan nélkülözhetetlen készségek megalapozását és fejlesztését, mint a kötelességtudat, a munka megbecsülése, a mértéktartás, az együttérzés, a segítőkészség, a tisztelet és a tisztesség, a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás.”* Azonosítható értékek: (1) kötelességtudat, (2) megbecsülés, (3) mértéktartás, (4) együttérzés, (5) segítőkészség, (6) tisztelet, (7) tisztesség, (8) becsületesség, (9) türelem, (10) megértés, (11) elfogadás. E fontos értékek megvalósításhoz szükséges pedagógiai munkát itt is az alapkódok rendszere támogatja.

S végül az ötödik mondat: *„A tanulást elősegítő beállítódások kialakítása – az önfegyelemtől a képzelőtehetségen át intellektuális érdeklődésük felkeltéséig – batással lesz egész felnőtt életükre, és elősegíti helytállásukat a munka világában is.”* Erkölcsi vagy személyiségbeli értékek tehát: (1) az önfegyelem, (2) a kreativitás és (3) a nyitott gondolkodás. Ezek a fejlesztési célok sem értelmezhetők önmagukban, hanem csak struktúrákba szerveződve alkothatják egy személyiség értékrendjét. Ennek optimális kialakításában segíthetnek az erkölcsi értékekről való rendszeres gondolkodás fentebb bemutatott módszerei. A Nat-ban szereplő többi tizenegy fejlesztési terület számos további nevelési célt tartalmaz, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül. Ebben lesznek segítségünkre e tanulmánykötet szerzői, akik a további tanulmányokban elemzik a Nat egyéb fejlesztési területeit és nevelési céljait.

A nevelési célok megvalósításáról

A Nemzeti alaptanterv első fejezetének további részei jelentős támogatást adnak a pedagógus számára a pedagógiai célok megvalósításával kapcsolatban. *„A Nat a gyerekek, a serdülők és a fiatalok képességeinek fejlődéséhez szükséges feladatok meghatározásával ösztönzi a személyiségfejlesztő tanítást. Olyan pedagógiai munkát feltételez, amelynek középpontjában a tanulók tudásának, képességeinek fejlesztése, a készségek elsajátíttatása, kibontakoztatása, a személyiség fejlődéséhez szükséges megfelelő feltételek biztosítása áll, figyelembe véve, hogy az oktatás és a nevelés színtere nem csak az iskola,*

hanem az élet számos egyéb fóruma is” – olvasható a Nat I.1.2. fejezetében. Ez a gondolkodás előtérbe helyezi a viselkedés *belső motivációit* és a megfelelő önszabályozó mechanizmusok kialakítására irányítja a figyelmet. Fontos, hogy a tanulók cselekvő módon vegyenek részt saját művelődési folyamataik irányításában, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat, alkotóképességüket. Az erkölcsi nevelés nemcsak bizonyos konvenciók és viselkedési minták átadása-átvétele, hanem belátáson alapuló tanítási-tanulási folyamat is, ahol a heurisztikus jellegű felismerés és az ennek nyomán létrejövő konceptuális váltás¹⁰ igen nagy szerepet játszik. Így az erkölcsi nevelésben sem hagyhatjuk figyelmen kívül a Nat második fejezetében rögzített *kulcskompetenciákat* sem. „Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyre gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják” (Nat, II.1.). Az erkölcsi nevelés szempontjából feltétlenül kiemelendő kulcskompetencia az *anyanyelvi kommunikáció*, mert ennek fejlesztése nélkül hatékonyan együttműködni vagy vitát folytatni nehezen lehet. Ugyancsak lényeges a *szociális és állampolgári kompetencia* fejlesztése, mert ez a konstruktív életvezetés egyik fontos lehetőségi feltétele. Természetesen a kialakult kompetenciák egymásba fonódva támogatják a nevelést, és elengedhetetlenek a készségek és képességek további formálódásában. E fejlődési folyamatban a kompetenciák kialakítása a nevelés által is támogatást kap, ami olyan személyes értékek kifejlődését segíti elő, mint „a *kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra és a társas tolerancia*” (Nat, II.1.).

E tanulmányban megfogalmazott gondolatokat összefoglalva elmondhatjuk, hogy *szabadság* és *demokrácia* a polgárok biztos erkölce nélkül elképzelhetetlen. Európa pedig e két fontos rendező elvre alapozta jövőjét, amely az állampolgárok konstruktív életvezetésében is meg kell, hogy nyilvánuljon. Egyén és társadalom egymást erősítő harmóniája nem vásárolható érték, hanem az erkölcsi nevelésben megjelenő folyamatos *párbeszéd, közös gondolkodás, morális egyezkedés* és *artikuláció* eredménye. A társadalom erkölcsének olyan szilárd alapokra kell épülnie, amelyek kiállták az évezredek próbáját és amelyek az emberi társadalmak közös szellemi örökségét képezik. A modern nevelés sohasem az elvek erőszakos és kényszerrel történő végrehajtását célozza. Sokkal inkább olyan módszereket használ, amelyek a problémák megértésén és az értékek elfogadásán alapuló belső azonosulást támo-

¹⁰ A konceptuális váltás a konstruktivista pedagógia egyik központi fogalma. E pedagógia a gyermekekben állandóan differenciálódó „világmodellek” tudatos átalakítására és ennek megfelelően úgynevezett konceptuális váltások sorozatára építi az oktatási folyamatot. Bővebben ld. Nahalka, 2002, 50–90.

gatják. A gyermekeknek feltétlenül el kell sajátítaniuk az erkölcsi alapkódokat, mert az így megismerhető általános értékek jelentik a nevelésben meginduló morális kommunikáció bázisát. Éppen az alapkódok sikeres interiorizálásának élménye készíteti őket azok folyamatos használatára, ami szükségszerűen újabb és újabb megbeszélni, értékelni és megoldani való probléma felbukkanását idézi elő. Ugyanakkor az így szerzett tapasztalatok egy mindinkább gazdagodó morális kompetencia-együttest hoznak létre, amelyet az aktuális erkölcsi problémák kezelésében mindenkor és hatékonyan mozgósítani lehet. A Nat nevelési koncepcióját csak ilyen vagy ehhez hasonló szemlélettel tudjuk majd a gyakorlatban eredményesen megvalósítani.

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK ISTVÁN** (2004): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BÁBOSIK ISTVÁN** (szerk.) (1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó.
- GÁL PÉTER** (1997): *A New Age – keresztény szemmel*. Abaliget, Lámpás Kiadó.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA** (2000): *Pedagógiai tervezés*. Pécs, Comenius Bt.
- MACINTYRE, ALASDAIR** (1999): *Az erény nyomában*. Budapest, Osiris Kiadó.
- NAHALKA ISTVÁN** (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? – Konstruktívizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH** (1922, reprint 2000): *Zarathustra*. Budapest, Anno Bt. Laude Kiadó.
- OELKERS, JÜRGEN** (1998): *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.
- PÁLVÖLGYI FERENC** (2014): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái – Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- RESCHER, NICHOLAS** (1989): *Moral Absolutes: An Essay on the Nature and Rationale of Morality (Studies in Moral Philosophy)*. New York, Peter Lang Publishing.
- SCHAFFHAUSER, FRANZ** (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz Kiadó.
- WESZELY ÖDÖN** (1923, reprint 1994): *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Nemzeti öntudat, hazafias nevelés

Farkas István

Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola

Nemzeti öntudat, hazafias nevelés

A tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait. Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók munkásságát. Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek megalapozzák az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismerését, megbecsülését. Alakuljon ki bennük a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése, és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége. Európa a magyarság tágabb hazája, ezért magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját. Tájékozódjanak az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

*„Azért vagyunk a világon,
hogy valahol otthon legyünk benne”
(Tamási Áron: Ábel)*

Magyarság és európaiság

A magyarság kincsei ezer év óta folyamatosan gyarapodnak, a kincstár tehát halhatlanul gazdag. Bemutatásánál a túlzásfólyás és kapkodás helyett kiemelek egy-egy részletet, amire így több figyelem jut. Remélem, ilyenformán hatékonyabban tudom ráirányítani az érdeklődést csodálatos örökségünkre, melynek megismerése, védelme, gyarapítása és továbbadása mindannyiunk szent kötelessége.

A válogatásban kiemelem népdalaink, népmeséink, népművészetünk szépségét, értékét. Gazdag irodalmunkból mindössze három verset idézek, történelmünkben csak néhány epizódot. Egy pár jeles személyiség a történelmi részben szerepel ugyan, de kimaradnak szentjeink, holott a legtöbb szentet Egyházunknak az Árpád-ház adta. Jogosan büszkék lehetünk Nobel-díjasainkra, a többi tudósra, feltalálókra, művészekre, sportolókra, de sajnós róluk sincs érkezésem szólni.

Más nemzetek kultúráját csak az tudja értékelni, aki megbecsüli sajátját. Kincseink elkallódásával a nemzetünkönél nagyobb közösségek is vesztesek lesznek. Tehát az európaiság és a magyarság szembeállítás téves. Az a szemlélet viszont, hogy értékeinkkel Európát és az egyetemes emberi kultúrát is gazdagítjuk, megóv bennünket a sovinizmustól, amely mind befelé, mind kifelé pusztító erő.

Értékfilozófiai háttér

A mottóban idézett Ábel hányattatása ma széles tömegek sorsát jellemzi. Bármilyen nagy karriert fut be az ember, az otthon nélkülség megkeseríti életét, nem egy esetben önpusztítás felé sodorja. – Mi áll az elidegenedés háttérében? Az elmúlt évtizedekben túlzott hangsúly került az egyénre, ezáltal devalválódtak a közösségek és az intézmények. Ez azért tragikus, mert egyrészt értékes személyiségek

csak értékes közösségekben formálódhatnak, másrészt a személy alapvető igénye a stabilitás, ehhez pedig az intézmények nélkülözhetetlenek.

A közösséghez tartozásban és a kultúrában a következő kilenc szintet lehet megkülönböztetni: én-te kapcsolat, család, tágabb rokonság, iskola/munkahely, lakóhely, nemzet-haza, Európa, egyetemes emberi civilizáció, Atyai Ház (Isten Ország).

1. A kizárólagos én-te kapcsolat olyannyira különbözik minden más közösségtől, hogy a görög nyelv megkülönbözteti: az egyes számot, a kettes számot és a többes számot. Ebben az „édes kettesben”, az egyre növekvő őszinteség, bizalom és önátadás által élhető meg leginkább az ember páratlansága.
2. Az ember életét leginkább két család határozza meg: amelyikből származik és amelyiknek alapítója. A család alapja a házasság, amelyben a szülők kizárólagos szeretete, szerelme sugárzódik ki a gyermekekre. Az új generáció tagjai elveszik ezt a „titkot”, és egész életüket boldogító házastársat fognak keresni, így tovább fog élni az említett családmódelel is.
3. A tágabb rokonságnál csak a nagyszülőkről szólok. Általuk a felnövekvő gyermekek a teljes emberi életről szereznek tapasztalatot. Az unokák nagyszüleik révén megsejtik az idős kor szépségét, reménnyel tekintenek előre a maguk idős korára. Az is beléjük ég, hogy az ember önmagában érték, nem annyit ér, mint tevékenysége, munkája.
4. Az iskolában és a munkahelyen életünk igen jelentős részét töltjük el. A rokonsághoz képest tágabbra nyílik a horizont, ez nagyobb empátiát, önzetlenséget igényel. A közös cél, a szolidaritás vállalása jellemformáló tényezők. A sok hatást feldolgozni, a magam helyét megtalálni nem könnyű, de föltétlenül szükséges.
5. A lakóhely jelentős a szolidaritás és a segítségnyújtás szempontjából. Ebben a közepes léptékű közösségben nagyobb az aktivitási lehetőség és a személyes felelősség is. Nagy érték a lokálpatriotizmus. Amikor az ember visszavonul otthonába, vágya a békesség és a pihenés. Amennyiben ezt a szomszédok, az utcabéliek stb. zavarják, az állandó stressz felőrli energiáit. A többiektől való elzárkózás pedig azt jelenti, hogy az ember börtönbe zárja magát.
6. Az eddig felsorolt közösségek időben és térben egyaránt szűkösek, a nemzet és a haza pedig csodálatos tágasságot jelent. Ennek jelentőségéhez idézem: „Egy madárnak az egész ég vonzására szüksége van, hogy az ágról felrepüljön.” Másik hasonlattal élve: a nemzet és a haza az ember gyökérzetét jelenti, amely egyrészt stabilitást ad, másrészt táplál.
7. A középkori Európáról találóan írja XXIII. János pápa: „Olyannyira egységes volt, mintha egyetlen nép lagná: a keresztények, csak különböző nyelveken beszéltek.” A XX. században az európai hatalmak egymás elleni feszüléséből két világégés következett több mint száz millió áldozattal. Az európai örökség

megismerése nélkül sok mindent saját nemzetünk kultúrájából sem érthetünk meg.

8. Az egyetemes emberi civilizáció kápráztató sokszínűsége elmét és szívet gyönyörködtet. A Biblia bizonyosságot tesz arról, hogy Isten nem személyválogató, ő mindannyiunk szerető Atyja. Hitünk azt a képet rajzolja meg, hogy egy asztalnál összejön az összes nemzet, és az asztalfőn Isten foglal helyet. Nagyon örül, amikor egyetértünk, összefogunk, bántja őt széthúzásunk, ellenségeskedésünk.
9. Mindannyiunk számára fájó tapasztalat közösségeink tökéletlensége, törekényisége, mulandósága. Megkísért a gondolat, hogy a közösségeknek csak epizód jellege van életünkben. Ezzel szemben Jézus így tanít az utolsó vacsorán: „Ne nyugtalankodjék szívetek, Atyám Házában sok lakóhely van, azért megyek előre, hogy ott helyet készítek nektek.” (Jn 14,1–2.)

Az áttekintésből látható, hogy a nemzet és a haza mind a kisebb, mind a nálánál nagyobb közösségek szempontjából milyen jelentős szerepet tölt be. Amíg a családok emlékezete csak néhány generációra tekint vissza, a nemzet és a haza évszázadok tapasztalatát, kincseit képes összegyűjteni és továbbadni. Ugyanakkor nemzeti kultúránk Európát és az egyetemes emberi civilizációt is gazdagítja.

Az állatokat ön- és fajfenntartási ösztönük determinálja, az ember viszont szabad teremtmény. Nemcsak alkalmazkodik a természethez, hanem alakítja is azt: befogja a természet erőit, állatokat szelídít a maga szolgálatára. Viszont még ezeknél a tevékenységeknél is jelentősebb életünkben a kultúra megteremtése és továbbadása, ugyanis ez sokkal inkább sajátja az embernek, mint az előzőekben megrajzolt technika és civilizáció. A kultúra mögött az ember értékelismerő és azt továbbadó törekvése áll. Céltudatos, közösségi alkotás, amely a természet fölé emel bennünket. Létrehozásában benne van a teljes ember: lelkivilága, álmai, képzelete, agya és keze is. Magába foglalja a szokásokat, a hagyományt, a tudományt, az építészetet, a művészetet, az etikát, a kapcsolatteremtést, a nyelvet, a nevelést. A kultúra olyan alkotás, amely nélkül emberhez méltó élet nem képzelhető el.

A kultúra megszületésénél jelentős háttér az árnyalásra, a valóság pontosabb megközelítésére való törekvés. Gondoljunk csak nyelvünk káprázatos gazdagságára! Pl. a „megy” igének több mint kétszáz szinonimája van, többek között: andalog, battyog, caplat, iszkol, kóborol, száguld, elszelel... („Magyar elmék” honlap). A kultúra az ember végtelen iránti vágyát is tükrözi: a művészet és a tudomány egyaránt a végtelent ostromolja. Helytálló az is, hogy a kultúrát a szeretet pazarló jellege teremti meg. Példaként a vers, az ének, a tánc, a képzőművészet említhetők meg.

Amíg a természet ajándékai „ölünkbe hullanak”, addig a kultúra megteremtése, elsajátítása és továbbadása komoly erőfeszítésbe kerül. Ezért egy emberről, lelki világáról sokat elárul a kultúrához való viszonya:

1. Megbecsüli-e, életébe beépíti-e a kulturális értékeket? Mennyi áldozatot vállal a kultúra elsajátításáért, mit tesz meg terjesztéséért?
2. Védi-e a kulturális értékeket? Erre azért van szükség, mert az anyagban is tetet öltött kulturális kincseink ki vannak téve az idő pusztításának.

Az előbbieket megszívólva még tisztábban látjuk nemzeti kultúránk jelentőségét, érte való felelősségünket.

Mit jelent a magyarság?

A hitleri örület éveiben (1939) Babits halált megvető bátorsággal kimondja: a magyarság meghatározásánál hangsúlyosabb a történelmi és lelki örökség, mint a fajiság. Megemlíti, hogy Petőfinél sem a származás volt a döntő, hanem a szellem és a lélek. Hadd idézzem szó szerint Babits gondolatát: „Az átöröklés, mely folytonosságot biztosít, nem testi, hanem lelki. A testi átöröklés hatása inkább ellenkező, az színez és változtat. Hiszen a magyar kevert és állandóan keveredő nép.”

A fajiság kérdéséről szívet derítő mű Veres Péter: *Bölcs és balgatag őseink* c. könyve. Fölidézi, hogy történelmünk során hány és hány népet fogadtunk be, sorra szedi harcainkat, és finom mosollyal leírja, hogy akár győztesek voltunk, akár vesztesek, ellenfeleink egy része a házasságok révén beolvadt nemzetünkbe. Félelmetes belegondolni, hogy a zárt dinasztiák utódai hogyan degenerálódnak, és mennyire életképes, szívós ez a genetikailag mindig gazdagodó magyarság.

Keresztury Dezső arról ír, hogy a fajiság túlhangsúlyozása „népirtás érve lehet, s oly szolgaságé, melyben nincs árvább, magányosabb az embernél” (Emberk). Genetikai erősségünkért és kultúránk gazdagságáért hálásak lehetünk Szent István királynak, aki lelkünkre kötötte a vendégek szeretetét és a hazátlanok befogadását:

„Amiként különb-különb tájakról és tartományokból jönnek a vendégek, úgy különb-különb nyelvet és szokást, különb-különb példát és fegyvert hoznak magukkal, s mindez az országot díszíti, az udvar fényét emeli, s a külföldieket a pöffeszkedéstől elrettenti. Mert az egy nyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő.”

Hála Istennek a befogadás, ez a szent örökség vezérelte a magyarságot a holokauszt idején. Történelmi tény, hogy Európa számtalan országából menekültek hozzánk az üldözött zsidók, és legnagyobb számban nálunk maradtak meg. Az elhurcolt áldozatok előtt pedig őszinte tisztelettel és szeretettel hajtunk fejet.

Az „Übermensch” ideológiájának korszakára esik József Attila: *A Dunánál* c. versének megírása (1936). A gyűlölettel szemben a költő ezt írja: „A Dunának, mely múlt, jelen s jövő, / egymást ölelik lány hullámai. / A harcot, amelyet őseink

vívtak, / békévé oldja az emlékezés / s rendezni végre közös dolgainkat, / ez a mi munkánk; és nem is kevés.” Antropológiai összetevőinkről a vers ugyanazt állítja, mint Veres Péter: „Anyám kun volt, az apám félig székely, / félig román, vagy tán egészen az.” Amikor azt keressük, hogy a magyarság kérdésében a fajiség helyett mire helyezzük a hangsúlyt, találóak a további sorok: Őseim „megszólítanak, mert ők én vagyok már; / gyenge létemre így vagyok erős, / ki emlékszem, hogy több vagyok a soknál, / mert az őssejtig vagyok minden ős ... török, tatár, tót, román kavarog / e szívben, mely e múltnak már adósa / szelíd jövővel – mai magyarok!” Tehát a magyarságnál a fajiség helyett a hangsúlyt múltunk megismerésére és örökségünk továbbadására kell helyeznünk. Szent kötelességünk az öröklött kincseket továbbadnunk, e nélkül meglopjuk utódainkat. Garay János ezt így fogalmazza meg: „Csak törpe nép felejthet ős nagyságot, / Csak elfajult kor hős elődöket; / A lelkes eljár ősei sírlakához, / S gyűjt régi fénynél új szövétneket.”

Múltunkra jogosan lehetünk büszkék. Albert Camus így nyilatkozott az 1956-os szabadságharcról:

„A legázolt, bilincsbe vert Magyarország többet tett a szabadságért és igazságért, mint bármelyik nép a világon az elmúlt húsz esztendőben... Csak úgy maradhatunk hívek Magyarországhoz, ha soha és sehol el nem áruljuk, amiért a magyar harcosok életüket adták, és soha, sehol – még közvetve sem – igazoljuk a gyilkosokat.”

A magyarság értékei

Anyanyelv

„Nyelvében él a nemzet” – ezt az a Széchenyi állítja, aki megépíttette a Lánchidat, Budán az alagutat, szabályoztatta a Tiszát, a Dunát, a Balatonon is elindította a hajózást stb.; és éppen ő – jogosan – mindezek elé teszi a magyar nyelv értékét. Miért van ez így?

Először is, mert gondolkodás és nyelv kölcsönhatásban vannak. Idézem egy népdal néhány sorát: „Megrakják a tüzet, / Mégis elaluszik, / Nincs az a szerelem, / Aki el nem múlik.” A szerelemre a tűz hasonlat telitalálat, de arra is figyelmeztet a népdal, hogy ha nem tápláljuk a szerelmet, akkor az – a tűzhöz hasonlóan – elhamvad. Nem nyelvhelyességi tévedés az *aki* vonatkozó névmás, hanem a népdal ezzel jelzi a szerelem páratlan értékét.

Másodszor: nyelvünkben rögzítődik múltunk minden öröme, bánata, reményei, csalódásai; ezáltal közel kerülhetünk a magyar nép lelkéhez is. Jól ismerjük

Kodály Zoltán *Háry János* daljátékából: „Felszántom a császár udvarát, / Belévetem hazám búbját, / Hadd tudja meg császár felsége, / Mi terem a magyar szívébe. / Bánat terem abban búvetés, / A magyar élete szenvedés. / Áldd meg Isten császár felségét, / Ne sanyargassa magyar népét!” – Mivel a szabadítást Istentől reméljük, a császárra nem átkot, hanem áldást mondunk.

Harmadszor: nyelvünkben rengeteg olyan árnyalás van, amellyel pontosan ki tudjuk fejezni szívünk finom rezdüléseit. Pl. jelen időben alanyi ragozással azt mondom: „Szeretek valakit.”; tárgyias ragozással: „Szeretem édesanyámat.” De ezek fölött van egy páratlan helyzet, amikor megvallom: „Szeretek.” – Ezzel értékrendem is tisztul: „Te mindenkinél fontosabb vagy, az én életemnél is fontosabb vagy.”

Füst Milán kérlelő szava ma aktuálisabb, mint valaha. „Oh jól vigyázz, mert anyád nyelvét bízták rád a századok, s azt meg kell védened! ... Szent e nyelv, és több kincsed nincs neked! Oly csodás nyelv a magyar, révület fog el, ha rágondolok is. Ne hagyd hát, hogy elmerüljön, visszasüllyedjen a ködbe! ... Rossz idők futottak el feletted, ... az áradás szennyével borították be kertjeid, vad vízi szörnyek ették virágaid.” (A magyarokhoz) – A primitív piktogramok, a vakkantás-szerű internetes üzenetek nyelvünk gazdagságára, életére törnek. Szeressük, védjük, ápoljuk anyanyelvünket!

Népköltészet

Arany János a nép művészi alkotásait szembeállítja az egyéni alkotók műveivel:

„Napjainkban akármely silányság utat lelhet a sajtóba, és így mint örökös hiba az írott betű segélyével fönnmaradhat. Ezzel szemben a folyók partjain, tábori tüzeknél, sátor vagy Isten szabad ege alatt hallgató nép visszautasítja, ami nem életre való. Amit elfogadott, kellett abban lenni valami derekasnak, méltónak, hogy emlékezetbe vesse, továbbadja, firól fira örökítse. A hajdani korban minden továbbadó dalnok a mű hibáit kijavítá, darabosságát elegyengeté, betölté hézagait, megigazítá, ami fonák volt benne.”

Kapcsoljuk ehhez Erdélyi János gyönyörű hasonlatát: „A nép, mint patak vize a kövecset, addig forgatja dalait, míg utoljára kisimítja, kerekíti, mert öntudatlanul bár, de ösztönileg ragadtatik a művészet felé...”

Népdalok

Szívünket megdobogtatja a következő vallomás: „A népdalok népi kultúránk virágai, szabályok és rend nélkül virulnak, virágos rétté nyílnak, mérhetetlen harmóni-

ájú teljességgé.” (www.magyarnota.com) Az ősi magyar siratók 2–3000 éves archaikus formák, amelyek ázsiai őshazánkból származnak. A dalokat tehát évezredek tökéletesítették, ezzel lehetőséget adtak legmélyebb érzelmeink és gondolataink hiteles kifejezésére. Mivel legtöbb esetben az előadásmód: *rubato* (szabadon) vagy *parlando* (elbeszélve), ez is az ének szövegére irányítja a figyelmet.

Sajnos, legtöbb honfitársunk nem tudja, milyen kincs van karnyújtásnyira tőle. Népdalörökségünk több mint háromszázezer lejegyzett műből áll. Kétségtelen, hogy ezzel a világ élvonalban vagyunk. Kodály Zoltán így fogalmaz:

„A magyar népdal az egész magyar lélek tükre, a magyar nyelvvel egyidős; a magyarság történelme során kialakult és az évszázados – évezredes – használatban csiszolódott népzenei hagyomány anyanyelvünkhöz hasonló érték. Benne mindannyian magunkra ismerhetünk, belőle mások is megismerhetnek bennünket”.

Egy olyan népdalt idézek, melyben csodálatos teljesség van. Megjelenik benne a bujdosás, a szenvedés, de a remény és a békességóhajtás is.

*Erdő mellett est-vélédtem, / Subám fejem alá tettem,
Összetettem két kezemet, / úgy kértem jó Istenemet.*

*Én Istenem, adjál szállást, / Már meguntam a járkálást,
A járkálást, a bujdosást, / Az idegën földön lakást.*

*Adjon Isten jó éjszakát, / Küldje hozzánk szent angyalát,
Bátorítsa szívünk álmát, / Adjon Isten jó éjszakát.*

Népmesék

A mese a gyermeknek, felnőttnek egyaránt megadja az önfelelt gyönyörködés örömet. A cselekmény szövése bővelkedik izgalmas kalandokban, és a meghökkentő akadályok, azok leküzdése: fordulatossá, érdekessé teszik. A mesék tartalma örök érvényű igazság, így jelentős szerepet töltenek be a világ megismerésében. Ezeket túl a mesék jelentősek az olvasás megszerettetésében is.

Káprázatos népmeséink változatossága: tündérmesék, varázsmesék, hősmesék, bolondmesék. Ezt a gazdagságot a sokfajta néppel való érintkezés tette lehetővé. A szófajti és szólásmagyarázó mesék például keletről hozott örökségünkhöz tartoznak. A századok során török, német olasz motívumokkal, alakzatokkal is gyarapodott mesekultúránk.

Népmeséink jelentős szerepet töltenek be kulturális értékeinek rögzítésében, terjesztésében: fölidézik szép tájainkat, népünk karakterisztikus alakjait. Igen jelentős a meséket átszövő derű, ami enyhíti a búskomorságra, önpusztításra hajlamos természetünket. A mulattatás mellett megtanítanak a nagyon nehéz helyzetek megoldására is. Fontos, hogy a mesékben megjelenő hibákból, kudarcokból tanuljunk. – Az előadás, a meseszövés, a stílus és a fordulatok szintén sok mindent tükröznek a magyarság vonásaiból.

A mese szókinccse egyszerű, mondatszerkesztése világos, szerkezete egyenes vonalú. A cselekmény a döntő mozzanatok kiemelésével könnyen áttekinthető, a konfliktusok megoldása logikus. A mese előadását a dinamikus párbeszéd drámaivá, izgalmassá teszik. Gyakran látunk fokozást: pl. a célhoz közelítve egyre nagyobb akadályok jelentkeznek. A szerkezet szimmetriáját és áttekinthetőségét nagymértékben segíti a hármas, a hetes és a tizenkettes szám érvényesülése.

Népmeséinket évszázadokon át a szájhagyomány őrizte, csiszolta egyre tökéletesebbé. Formájuk szilárd szerkezet, nyelvi ritmus, költői megkomponáltság. A népmese tehát alapvetően az előbeszéd művészete: a mesélő és a hallgatók egyaránt részesei a történések. Jelentősek a kísérő gesztusok, a mimika, illetve a jelenlévők közötti kapcsolatrendszer.

Mivel a népmesék írásban való rögzítése csak töredékes lehet, hallgassunk élőben, és magunk is adjunk elő minél több mesét!

Népművészet

Őseink esztétikai igényességére a népviseletek megismerésénél döbbenünk rá. Az eladó sorba kerülő lány kelengyéjét, amely olykor száznál több darabból állt, ott-hon szőtték és hímezték. Több évet rászántak erre a munkára, de előfordult, hogy a munka egy évtizednél is tovább tartott. Mivel több száz méter vásznat szőtték, varrtak, hímezték, az anyagi ráfordítás is jelentős volt. – Az egyes ruhadarabok az erkölcsi tartást is szolgálták: a lányok pártája a szüzek által viselt virágkoszorúból alakult ki, és a szüziességet jelképezte. Ha egy lány ezt elvesztette, akkor szégyenszemre le kellett vetnie díszét.

A pásztorművészetet a pásztorok sajtóságaos élete határozta meg. A pusztán a gondos díszítő művészetre sok idő állt rendelkezésre, így nem egyszer olyan értékes tárgyak születtek, melyekért akár egy bárányt vagy malacot is adtak. Ugyancsak az idő bősége teszi lehetővé, hogy sok figurális ábrázolás, jelenetek, sőt jelenetciklusok is születtek. A pásztorokat az is ösztönözte a használati tárgyak díszes megformálására, hogy ezekkel kifejezték a társadalomban elfoglalt helyüket, öntudatukat. Ezért gyakran ábrázolják akár saját magukat, akár pásztor társaikat. – A pásztorélet zártabb jellege miatt sok nagyon ősi díszítmény őrződött meg (pl. világfa), illetve fennmaradtak ősi ruhadarabok (cifraszűr, ezüst pitykés mellény stb.). A pász-

torok remek faragásaira rácsodálkozva, nyilvánvalóvá lesz széles néprétegünk lelki gazdagsága, valamint az is, hogy a kultúra nem anyagi kérdés, hanem az ember belső világát tükrözi.

Irodalom

E gazdag kincsestárból mindössze három vers felidézésére szorítkozom.

Petőfi Sándor: Szeptember végén

A vers a legnagyobb emberi titkokhoz: az elmúláshoz, a halálhoz és a halálon túli világhoz visz közel bennünket. Aki elfojtja magában ezeket a kérdéseket, annak megnyomorodik az élete. A költő tanúságot tesz a szerelem örök értékéről is. – A vers zeneisége a világgköltészet mércéjével mérve is páratlan. A vers 9. sora – „Elhull a virág, eliramlik az élet...” – Kosztolányi szerint a legszebb magyar verssor. „Lágy dallamát az »l« hang gyakorisága adja, amit még erősít a »h«, »m« és az »r« finomsága.”

*Még nyílnak a völgyben a kerti virágok,
Még zöldel a nyárfa az ablak előtt,
De látod amottan a téli világot?
Már hó takará el a bérci tetőt.
Még ifju szívemben a lángsugarú nyár
S még benne virít az egész kikelet,
De íme sötét hajam őszbe vegyűl már,
A tél dere már megüté fejemet.*

*Elhull a virág, eliramlik az élet...
Úlj, hitvesem, ülj az ölembe ide!
Ki most fejedet kebelemre tevéd le,
Holnap nem omolsz-e sirom fölébe?
Oh mondd: ha előbb halok el, tetemimre
Könnyezve borítasz-e szemfödelet?
S rábírhat-e majdan egy ifju szerelme,
Hogy elhagyod érte az én nevemet?*

*Ha eldobod egykor az özvegyi fátyolt,
Fejfámra sötét lobogóul akaszd,
Én feljövők érte a síri világból
Az éj közepén, s oda leviszem azt,
Letörleni véle könnyűimet érted,*

*Ki könnyeden elfeledéd hívedet,
S e szív sebeit bekötözni, ki téged
Még akkor is, ott is, örökre szeret!*

Kosztolányi Dezső: Hajnali részegség (részletek)

Kosztolányi érdeme, hogy bemutatja számunkra a gyermeki látásmód szépségét. Ezt elveszítve megkísért bennünket a blazírtság, a kiégés és a cinizmus. (A versben a kiemelések tőlem valók.)

A vers egyrészt kegyetlenül realista:

*[Az alvó emberek mellett] a cipőjük, a ruhájuk,
s ők egy szobába zárva, mint dobozba,
melyet ébren szépítnek álmodozva,
de – mondhatom – ha így reá meredhetsz,
minden lakás olyan, akár a ketrec...*

De a költő föltekint a csillagokra:

*ők, akik nézték Hannibál hadát
s most néznek engem, aki ide estem
és állok egy ablakba, Budapesten.
Én nem tudom, mi történt velem ekkor,
de úgy rémlett, egy szárny suhan felettem
s felém hajol az, amit eltemettem
rég, a gyerekkor...*

Majd a gyermek tisztánlátásával tekint életére:

*Egyszerre szóltam: hát te mit kerestél
ezen a földön, mily silány regéket,
miféle ringyók rabságába estél,
mily kézirat volt fontosabb tenéked,
hogy annyi nyár múlt, annyi sok deres tél
és annyi rest éj
s csak most tűnik szemedbe ez az estély?*

Végül fölsejlik előtte az emberi élet végtelen távlata:

*...pattanó szívem feszítve húrnak,
dalolni kezdtem ekkor az azúrnak,
annak, kiről nem tudja senki, hol van,
annak, kit nem lelek se most, se holtan.
Bizony, ma már, hogy izmaid lazulnak,*

*úgy érzem én, barátom, hogy a porban,
hol lelkek és göröngyök közt botoltam,
mégis csak egy nagy, ismeretlen Úrnak
vendége voltam.*

Pilinszky János: Egyenes labirintus

Fájdalmainkra, csalódásainkra nem ad megoldást, ha folyamatosan hazudunk magunknak: „Minden rendben van.” Ha földi tereken reménykedünk a beteljesedésben, ez csak újabb csalódásokhoz vezet. – Reményünket arra az időpontra kell összpontosítanunk, amikor „visszahullunk a fókusz lángoló, közös fészkebe”.

*Milyen lesz az a visszaröpülés,
amiről csak hasonlatok beszélnek,
olyanfélék, hogy oltár, szentély,
kézfogás, visszatérés, ölelés,
fűben, fák alatt megterített asztal,
hol nincs első és nincs utolsó vendég,
végül is milyen lesz, milyen lesz
e nyitott szárnyú emelkedő zuhanás,
visszahullás a fókusz lángoló
közös fészkebe? – nem tudom,
és mégis, hogyha valamit tudok,
hát ezt tudom, e forró folyosót,
e nyílegyenes labirintust, melyben
mind tömöttebb és mind tömöttebb
és egyre szabadabb a tény, hogy röpülünk.*

Képzőművészet

A honfoglalás kori ötvösség előkelő helyet foglal el az európai művészetben. Megcsodálhatjuk a Nemzeti Múzeumban kiállított ruhadíszeket, kengyeleket. A bezéddi tarsolylemez vallástörténetileg is jelentős. A magyarok ősi hitvilágában az életfa, az égig érő fa az örökkévalóság vágyát fejezte ki. A tarsolylemezen az ősi magyar motívumoktól körülvéve megjelenik a kereszt, vagyis a tanúságtétel arról, hogy az örök életet Krisztus keresztje elhozta nekünk.

A XIV–XV. században hazai művészek fejlesztik ki a magyar sodronyzománc technikáját. Az üvegszerű bevonatot a finom sodronnyal kialakított rekeszekbe több rétegben, több fázisban égetik bele, mert a zománc színek szerint különböző hőfokon olvad meg. – Az új technika még egy követelményt hozzászerez ehhez: a

zománc rekeszeit elkülönítő finom sodrony a zománcozás szintjéből kissé maradjon kiemelkedve. Így a kiemelkedő sodronykeret fémes csillogása még emeli a szépséget. Legfontosabb emlékünkből a korszakból a Szent László-herma.

Szülőföld

Már a szófordulat is telitalálat: a magyar földdel ugyanaz a szeretetkapcsolat fűz össze bennünket, mint szüleinkkel. Szülőföldünk épp úgy táplál, mint édesanyánk, épp úgy oltalmaz, mint édesapánk. Gondoljunk arra, hogy amikor gyilkos hordák söpörtek végig hazánkon, a lápos vidékek hogyan adtak menedéket övéiknek, és hogyan lették itt halálukat az üldözők. – Ismerjük a Biblia tanítását: „Porból lettél, és visszatérsz a porba.” Hisszük, hogy a feltámadás napjáig ez a föld őrzi csontjainkat.

Szülőföldünk páratlan érték, mert őseink vére öntözte azt. A hósi harcok egyrészt földünk megszerzéséért és megtartásáért folytak, másrészt a legnagyobb kincsért: a szabadságért. Aki minderről elfeledkezik, az megtagadja őseit, a legszentebb értékek árulójává lesz. – „Hol sírjaink domborulnak, unokáink leborulnak” – írja Petőfi. Fontos értékmérőnk, hogy milyen hála él bennünk őseink iránt. Petőfi megfogalmazza a súlyos ítéletet: „sehonnai bitang” az, aki nem becsüli többre hazáját, mint tulajdon életét.

Talán egyetlen nemzetből sem kényszerültek annyian elhagyni hazájukat, mint a magyarságnál. Az emigránsok vallomásaiban ugyanaz a hazátlanság, fájdalmas vágyakozás csendül meg, mint Kisfaludy Károly vallomásában:

Szülőföldem szép határa!

*Szülőföldem szép határa! / Meglátlak e valahára?
A hol állok, a hol megyek, / Mindenkor csak feléd nézek.
Ha madár jön, tőle kérdem, / Virulsz-e még szülőföldem!
Azt kérdezem a felhőktől, / Azt a suttogó szellőktől.
De azok nem vigasztalnak, / Bús szívemmel árván hagynak;
Árván élek bús szívemmel, / Mint a fű, mely a sziklán kel.
Kiseded hajlék, hol születtem, / Hej tőled be távol estem!
Távol estem mint a levél, / Melyet elkap a forgószél.*

Történelem

Legtöbb nemzeti tisztelgésünkön vesztes csatáinkra emlékezünk. Fölidézzük a tatárdúlást, augusztus 29-én a mohácsi vészt, október 6-án a 48-as szabadságharc kegyetlen megtorlását, június 4-én hazánk szétदारabolását (Trianon), október

23-án a hősie 56-os forradalmat és szabadságharcot, de annak vérbefojtását is. Megemlékezéseinken a győztesek nem lehetnek jelen, mert nincsenek, eltűntek a történelem süllyesztőjében. Ez lett a sorsa a Tatár, az Oszmán, a Habsburg és a Szovjet Birodalomnak is. A hazánkról leszakított részekben osztozó államok többsége is széthullott (Csehszlovákia, Jugoszlávia).

A felidézett eseményekből nyilvánvaló a magyarság minden áldozatot vállaló szabadságvágya. Az emberi méltóságot legjobban a szabadság korlátozása, elvétele nyirbálja meg. Szabadságvágyunk háttérben egy emelkedett értékrend húzódik meg: a szellemi, lelki értékek fölötté állnak az anyagiaknak. Ez az értékrend a Himnusz kezdő soraiban is megjelenik: az első helyen Isten áldása áll, a másodikikon a jókedv, és csak a harmadik helyen a bőség. Megdöbbentő az üdvösségtörténeti párhuzam: a nagypéntekre rávirradt a húsvét hajnala. A félelmetes túlérőkkel bátran szembeszálló magyarság hősie harca, a megtorlások nem kevésbé hősie elszenvédeése olyan áldozati erő, mely meghozza gyümölcsét. Történelmünk megismerése azért is fontos, mert reménnyel és erővel tölt el bennünket.

Géza fejedelem megkeresztelkedik, fiát: Istvánt keresztény szellemben nevel-teti. A német-római császártól hittérítőket kér. Tévedés tehát, hogy István király politikai számításból vezette népünket a kereszténység útjára, korabeli írások tanú-sítják mély hitét. Imre herceghez intézett *Intelmeiben* így vall a keresztény hitről: „Akik ugyanis hamisat hisznek, vagy a hitet jó cselekedetekkel teljessé nem teszik, ... sem itt nem uralkodnak tisztességgel, sem az örök uradalomban vagy koronában nem lesz részük.”

Szent István tíz-tíz falu számára építtet egy templomot, pápai megbízatással tíz egyházmegyét szervez. Amikor a II. Szilveszter pápától kapott koronával 1000 karácsonyan Asztrik bencés rendi püspök megkoronázza, ez mind a kelettől, mind a nyugattól való függetlenségünket biztosítja. – A hagyomány szerint a pápa ezt mondta a koronáért eléje járuló Asztrik püspöknek: „Én csak apostolutód vagyok, de a ti uralkodótok valódi apostol.” Szent István törvénykönyveiben szerepel a vasárnapi munkaszünet és a misehallgatás kötelezettsége. Halála előtt koronáját, országát, népét Szűz Mária oltalmába ajánlja.

Szent László, a lovagkirály személyében teremtődött meg a harmónia az ősi magyar virtus és a kereszténység között. A csatákban mutatott személyes bátorság hitelesítette a király személyét. Ugyanakkor szívvel-lélekkel vitte tovább Szent István keresztény örökségét. Ennek megdöbbentő bizonyága, hogy Rómában kiesz-közölte a nagyapját (Vazult) megvakíttató István király szentté avatását. – A német terjeszkedéstől, a pápai hűbértől és a keleti nomád népek pusztításaitól egyaránt ő védte meg hazánkat. Lászlót 1192-ben avatták szentté, és a kialakuló magyar lovagi kultúra őt tekintette példaképének. Több évszázad elmúltával, a török elleni harcokban védőink Szent Lászlót hívták segítségül.

Amikor Európát pusztulással fenyegette a mongol invázió (1241–1242), több nép behódolt a túlerőnek, sőt csatlakoztak haderejükhöz. Muhinál a magyar seregek egy ideig hősiiesen védekeztek, Batu kán páncélos testőrségének 30 tagja is odaveszett. A fővezér a veszteségek miatt már fontolóra vette csapatai visszarendelését. Majd egy váratlan éjszakai mongol támadással elkezdődött az élet-halál harc. A túlerőnek egy teljes nap alatt sem sikerült elfoglalnia a magyar tábornok táborát. Az ellenállásra jellemző, hogy oldalunkon a templomosok mind egy szálig elesetek, 2 érsek és 3 püspök is meghalt. IV. Béla királyt hívei önfeláldozóan védelmezték, majd az ellenséget megtévesztve nem Pest felé, hanem északnyugati irányban, a hegyek közé menekítették. A mongolok jóllehet győztek, de igen nagy volt a veszteségük. A magyarok ellenállása a vesztes csata után sem szűnt meg, sok vár bevéhetetlennek bizonyult a mongolok számára. Az elszenvedett veszteségek, az elpusztított vidékeken fellépő élelem- és takarmányhiány, valamint járványok miatt a tatár hordák visszavonultak hazánk területéről. IV. Béla hamarosan visszavágott az őt megzsaroló Frigyesnek, és visszavette a kényszerből elzalogosított három nyugati vármegyét. IV. Béla király, a második „honalapító” újjáépítő munkáját közbenjáró imáival segítette négy lánya is: Szent Margit, Szent Kinga, Boldog Jolán és Boldog Konstancia.

1453-ban a törökök elfoglalták Bizáncot, Kapisztrán János ferences szerzetes toborzás céljából érkezett hazánkba, és jelentős szerepe volt a nándorfehérvári ütközetben. A csata 1456. július 4–22. között zajlott (19 nap!), és hozott magyar győzelmet a tízszeres túlerővel szemben. A diadal mintegy hetven évre megállította a törökök további európai terjeszkedését. A pápa 1456. június 29-én rendelte el a déli harangszót, amely a harcolókért való imára buzdította a híveket, később – mindmáig – a győzelmet hirdeti. A pápa 1456. augusztus 6-án értesült a győzelemről, és ezért erre a napra helyezte Urunk Színeváltozásának ünnepét.

A mohácsi csatában a magyar seregek fővezére Tomori Pál, aki megelőzően fogarasi, munkácsi, majd budavári várkapitány volt. 1520-ban vagyonát szétosztva a ferencesek esztergomi kolostorába vonult. Amikor a török invázió már látható volt, minden biztatás ellenére sem akart visszatérni világi pályára. – Végül 1523-ban a pápa parancsára elfogadja a kalocsai érsekséget, és ezzel a török elleni védekezés vezetőjévé vált. Megerősítette a szerémségi végvárrendszert, és 1525-ben már török területre is betört. Mivel Tomori a kincstár és a főurak részéről csak kevés támogatást kapott, 1526. januárjában benyújtotta lemondását. Amikor viszont I. Szulejmán elindult hazánk ellen, ezt visszavonta. 1526. augusztus 29-én, a mohácsi csatamezőn a 60.000-es török sereggel szemben 24.800 magyar védő állt. A törökök harcászati előnye igen nagy volt (pl. négyszer annyi ágyú...). A másfél órás csatában a magyar sereg megsemmisítő vereséget szenvedett, az áldozatok száma 14.000-re tehető, köztük van 7 hazánkat védő püspök is.

A hódoltság idejére is emelt fővel tekinthetünk vissza. A legtöbb balkáni nép behódolt a törököknek, és csatlakozott hódító hadjáratukhoz. A magyar önzetlenséget, nagylelkűséget bizonyítja, hogy várvédőink Mohács után is szembeálltak a török hadakkal, nem önmagukért, hanem Európa érdekében, a biztos halált vállalva tartóztatták fel a hadakat. Gyönyörű példák erre Szigetvár és Kőszeg.

Összegzés

Az ember fejlődési lehetőségét a tanulás képessége teremti meg. A családban és az iskolában évezredek bölcsességét sajátítjuk el néhány év alatt. Az ősök példája kötelez bennünket, szent kötelességünk kincseinket továbbadnunk az új generáció számára. – E nélkül hálátlanok, lelketlenek vagyunk, és meglopjuk utódainkat. Gáray János szavaival élve: „Csak törpe nép felejtethet ős nagyságot, / Csak elfajult kor hős elődöket; / A lelkes eljár ősei sírlakához, / S gyűjt régi fénynél új szöveteket. / S ha a jelennek halványul sugára: / A régi fény ragyogjon fel honára!”

Gyengeségek, teendők

Gyengeségek: széthúzás, önpusztítás. A szikrázó akarat sajnos a legkisebb alkalmazkodástól is visszariad. Sokszor ez is ott áll a tragikus széthúzás hátterében. Deák Ferenc kiegyezési tárgyalásaival jogosan érdemelte ki a „haza bölcse” megnevezést. Akiben nincs meg a józan kompromisszumkészség, magára marad, és a reményvesztettség önpusztítás felé sodorhatja. Az új generációnak fel kell mutatni azokat a példákat, amikor a magyarság egy szív, egy lélek volt. Ezek közül 1848 és 1956 kiemelten fontosak.

A harag rossz tanácsadó. Szent Gellért püspöknek nagyon sokat köszönhetünk. A csillogóan gazdag Velencéből jött hozzánk, hogy műveltségre, kereszténységre tanítsa népünket. A magyar népdal értékére is felfigyelt. Amikor egy kézi malommal őrlő asszony énekét hallja, megkérdezi rendtársától, Valtertől: „Miféle dallamú éneklés ez, amely lejtésével arra késztet, hogy az olvasást abbahagyjam?” Majd így folytatja: „Boldog ez az asszony, aki bár mások hatalma alatt áll, köteles munkáját ilyen szépen, zúgolódás nélkül, vidáman végzi.” És jócskán adott pénzt az asszonynak. – Nos, ezt a szívvel-lélekkel értünk élő embert a Szent Istvánt követő zavargásokban hihetetlen kegyetlenséggel meggyilkolják.

A hősiesség átbillen fanatizmusba: Görgey megrágalmazása. Igazságtalan és hálátlan az a vélemény, amely Görgeyt gyávának, árulónak minősíti. Sebesülése után is hősiesen irányította csapatait. Hogy milyen remek stratégia volt, azt Paszkevic, az orosz seregek fővezére is elismerte. A szabadságharc sorsa abban a pillanatban eldőlt, amikor az oroszok a magyar határt átlépték. A magyar hadseregek kivérezve,

fáradtan, értek Világos térségébe. Így csak két lehetőség maradt: vagy az utolsó szálig elpusztul, vagy leteszi a fegyvert.

Görgey józansága 30.000 magyar katonát mentett meg, köztük 5000 fegyvertelen újoncot. Még az a virtus is megvolt Görgeyben, hogy az oroszok előtt tette le a fegyvert, és nem az osztrákok előtt, jelezvén, hogy az osztrákok önmagukban nem tudták volna leverni a magyar szabadságharcot.

Jány Gusztáv vezérezredes parancsai. Sajnos, Görgey bölcsessége nem volt meg Jány Gusztáv vezérezredesben. Amikor 1943. január 12-én ezt az utasítást adta ki: „Az utolsó emberig ki kell tartani. A legkíméletlenebb rendszabályokkal meg kell akadályozni, hogy egy ember is állását elhagyja. Ott csak meghalni lehet, de hátramenés nincsen.” Hős katonáink a teljesen reménytelen helyzetben, a mínusz 35 fokos fagyban mintegy tíz napon át kitarítottak. Ezek után 1943. január 24-én Jány kiadta hírhedt, gyalázkodó parancsát: „A 2. magyar hadsereg elvesztette becsületét, ... becstelenség az a lelke vesztett fej nélküli gyáva menekülés, mit látnom kellett, miért most a szövetséges német hadsereg és az otthon mélységesen megvet bennünket.” Ez a parancs a hadsereg visszaáramlásának legpokolibb heteiben érvényben volt. A 2. magyar hadsereg 207 ezer fős állományából végül 40 ezren meghaltak, 35 ezren megsebesültek, sokan eltűntek és mintegy 60 ezren fogságba estek.

Teendők: folyamatos önművelés. Az idős kor azért gyönyörűséges, mert a nagy nagy kavalkád után letisztulnak, helyére kerülnek a dolgok. Súlyos igazság rejlik a következő bölcsességben: „Csak azt érdemes elolvasni, amit többször is érdemes elolvasni.” Szívleld meg Babits Mihály tanácsát:

„A Toldiból többet tanultál magyarul és magyarul gondolkodni, mint talán minden más könyvedből együttvéve. Most azt hiszed, hogy nagyon ismered és nagyon szereted: olvasd még egyszer és látni fogod, hogy nem ismerted és nem szeretted eléggé. Olvasd addig, míg minden kifejezése, minden szava lelkednek egy részévé válik, kitörölhetetlen, elveszthetetlen kincsdedé. Stílusod gazdagodik, a stílus gazdagsága a gondolat gazdagsága.”

Féltő szeretet és örökségünk továbbadása. Hadd idézzük újra Tamási Áron *Ábeljének* szíve vágját: „Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.” A világ ezer színű kultúráját megismerve – szerencsés esetben – az ember egyre jobban megbecsüli anyanyelvét, népének történelmét, kulturális kincseit. Amennyiben ez nem így történik, árvasága, otthontalansága miatt állandó mélabú, fájdalom kíséri életét.

Gömöri György: *Naponta nyelvet*

*Naponta nyelvet-álarcot cserélek.
Néha úgy érzem: arcom már ez álarc,
néha meg: hiába vergődik a lélek,
megváltásra csak önnyelvén találhat.
Mert leírhatom angolul az élet
minden rejtelmét, le a mindenséget,
De anyám nyelvén tudom csak kidadogni
a naplementét alkotó igéket.*

„Rendületlenül!”

Arany János: *Rendületlenül* c. versének csodálatos a keletkezéstörténete. 1836-ban Vörösmarty nemzeti imába foglalja a reformkor reményeit és féltő szeretetét (a *Szózat*ban a nemzethalál gondolatát is). Az imában mint drágakő ragyog a „rendületlenül” szó. Ez a szó földézi az ezer éves magyar örökséget, hisz a benne rejlő őserőnek köszönhető, hogy „Mégfogyva bár, de törve nem, / Él nemzet e hazán.”

Eltelik tizenkét év, félragyog a magyar szabadság hajnala, de fekete fellegek eltakarják a Napot, és gyászos éjszaka borul a magyarságra. Ebben a reménytelen, a kegyetlen megtorlás éjszakájában eltelik újabb tizenkét év, és mint ahogy egy-egy család féltve őrzött egy huszárcsákót, egy kardot a szabadságharcból, ilyen szeretettel előveszi Arany János a *Szózat*ból ezt a szót, és 1860-ban megírja a *Rendületlenül* c. versét.

Arany János versében benne rejtőzik a nemzet és a haza szeretetének lelke. E páratlan kincsünket ezer veszély fenyegette akkor és most is. Elmélkedjük végig a vers kulcsmondatait, hogy hazaszeretetünk is egyre tisztább lánggal égjen:

- „Merő szokássá szent imád ne váljon!
- „Olcsó malaszttá szent imád ne váljon!”
- „Külszillogássá szent imád ne váljon!”
- „Nyerészkedéssé szent imád ne váljon!”
- „Kishitívé szent imád ne váljon!”
- „Káromkodássá szent imád ne váljon!”

A záró versszak pedig megcsillantja a reményt: ezer év során hazánk olyannak bizonyult, mint „szirt a habok közt”. Amikor ezt olvassuk, lehetetlen nem gondolni arra, hogy Szent István ünnepén az Egyház a homokra és a sziklára épített ház hasonlatát idézi számunkra (Máté 7,24–27) Az említett szikla pedig nem más, mint Krisztus. De nézzük a vers záró szakaszát:

*„Hallottad a szót: »rendületlenül?«
Ábránd, hiúság, múltó kegy, javak, –
Lenn a sikamló tér, nyomás felül,
Vész és gyalázat el ne rántsanak.
Oh, értsd meg a szót: árban és apályon
– Szirt a habok közt – hűséged megálljon!”*

Johann Gottfried Herder a XVIII. század végén megkondította a magyarság vészharangját: „A magyarok, mint az ország lakosainak legcsekélyebb része, most szlávok, németek, románok és más népek közé vannak beékelve, s századok multán talán nyelvüket is alig lehet felfedezni.” E jóslat lendületet adott a Kazinczy nevével fémjelzett nyelvújításnak. A tragikus jövendölés tehát Isten kegyelméből pozitív szerepet töltött be történelmünk válságos korszakában, ugyanis a magyarságba erőt öntött megmaradásért vívott harcában.

Adja Isten, hogy minden belső árulás és külső támadás hasonló szerepet töltsön be a magyarság életében, és akkor a „pokol kapui sem vesznek erőt rajta.”

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK ISTVÁN** (2004): *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest, Osiris Kiadó.
- A csodaszarvas. Mondák a magyar nép történetéről* (2010). Budapest, Anno Kiadó.
- BALOGH ZSOLT – KERÉKGYÁRTÓ ÉVA – TÁRNOKI JUDIT – TÉCSI ZOLTÁN** (2009): *Szívünk hungarikumai*. Budapest, Pannon-Literatúra Kft.
- BELLÁK GÁBOR – JERNYEI KISS JÁNOS – KESERŰ KATALIN – MIKÓ ÁRPÁD – SZAKÁCS BÉLA ZSOLT** (é. n.): *Magyart művészet*. Budapest, Corvina Kiadó.
- BENEDEK ELEK** (1995): *Magyar mese- és mondavilág*. Budapest, Videopont Kft.
- BENEDEK ISTVÁN** (szerk.) (1988): *Remdületlenül. A hazaszeretet versei*. 1–2. Budapest, Officina Nova.
- GRÉTSY LÁSZLÓ** (szerk.) (2000): *A mi nyelvünk*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- GYÖNYÖRŰ BÁN KATA** (1973): *Régi magyar népballadák*. Kolozsvár, Dacia Könyvkiadó.
- H. KOLBA JUDIT – HAPÁK JÓZSEF** (2008): *Egyházak kincsei Magyarországon*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- ILLYÉS GYULA** (1974): *Hetvenbét magyar népmese*. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- KALLÓS ZOLTÁN** (1973): *Balladák könyve*. Budapest, Magyar Helikon.
- KÓSA LÁSZLÓ** (szerk.) (2000): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris.
- LAU, ALFRED – VÁMOS LÁSZLÓ – RUFFY PÉTER** (é. n.): *Varázslatos Magyarország*. Budapest, Univers-Verlag Bielefeld – Panoráma Kiadó.
- NAGY GÁBOR** (szerk.) (1995): *Magyar középkor. Az államalapítástól Mohácsig. Forrásgyűjtemény*. Debrecen, Könyves Kálmán Kiadó – Nodus Kiadó.
- NEMESKÜRTY ISTVÁN** (1989): *Mi magyarok*. Budapest, Dóvin Művészeti Kft.
- O. NAGY GÁBOR** (1979): *Mi fán terem? – Magyar szólásmondások eredete*. Budapest, Gondolat.
- ORTUTAY GYULA** (szerk.) (1975): *Magyar népdalok*, 1–2. Budapest, Szépirodalmi Kiadó.
- ORTUTAY GYULA** (szerk.) (1976): *Magyar népballadák*. Budapest, Szépirodalmi Kiadó.
- UGRIN ARANKA** (szerk.) (2000): *Ezer esztendő, Millenniumi olvasó- és daloskönyv*. 1–2. Budapest, Dinasztia Kiadó.

Állampolgárságra, demokráciára nevelés

Kaposi József

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Állampolgárságra, demokráciára nevelés

A demokratikus jogállam, a jog uralmára épülő közélet működésének alapja az állampolgári részvétel, amely erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között. Ezt a cselekvő állampolgári magatartást a törvénytisztelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság jellemzi. Az iskola megteremti annak lehetőségét, hogy a tanulók megismerjék a főbb állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a honvédelmi nevelést. A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulászervezési eljárások.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

Az emberi civilizáció kezdetének tekinthetjük azt, hogy a szerveződő közösségek kidolgozták és írásba foglalták a viszonyrendszerüket meghatározó szabályokat, normákat. A társadalmi szerveződés egy új szakaszát jelentette az ókori görögök világa, hiszen itt jelent meg először markánsan az a gondolat (Platón)¹, hogy a jogi és erkölcsi normák érvényre juttatása mellett meghatározó cél a hatalom humanizálása és az emberi kiszolgáltatottság érzésének felszámolása. E cél megvalósulását az alkotmányok garantálhatják, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyes emberek és azok közösségei ne legyenek kiszolgáltatva sem egy másik embernek, sem a hatalomnak (zsarnoknak), hanem törvények uralma alatt éljenek (Bibó, 1986, 14). Ugyanakkor azt is felismerték, hogy a társadalmak működése szempontjából elengedhetetlen a közösség tagjainak felkészítése az állampolgári feladatokra. Az ebből a felismerésből következő nevelési feladatok a későbbi évszázadokban a formális vagy nem formális tanulási keretek között hol implicit, hol explicit módon is érvényesültek.

Az egyházi és világi hatalom elválasztásán és a kölcsönös szolgálatra épülő hűbéri rendszeren alapuló középkori keresztény állambölcselet az „isteni világ jegyében” új érték- és elvárásrendet fogalmazott meg. Szent Ágoston írásaiban jelenik meg az erkölcsi felelősségvállalástól átitatott – a későbbi évszázadokban is mércévé váló – „jó uralkodó” eszménye (Szent Ágoston).² A krisztusi magatartás lényegéből következően, a maga szeretetgesztusával meghirdette az emberek viszonyrendszerében az erőszak elvetését, illetve felismerte azt a problémát, hogy az állam valósíthatja meg a legdurvább és -teljesebb hatalomkoncentrációt, és ezáltal megteremtheti az egyes ember kiszolgáltatottságát a hatalomnak. Különösképpen akkor, ha ez párosul a magántulajdon korlátozásával, megszüntetésével (Bibó, 1986,

¹ „Azt hiszem, demokrácia akkor támad, ha a szegények kerekednek felül, és ellenlábasaikat részben megölik, részben száműzik, a maradéknak pedig egyenlő alapon osztanak részt az alkotmányos jogokból és vezető állásokból, és a vezetőket többnyire sorsolással választják.” (Platón [1984]: Állam. In: *Platón összes művei*. Budapest, Európa Kiadó, 208.)

² „...mert a polgári élet fundamentuma a felsőbbség iránt való engedelmesség. ...ugyanis az emberi társadalom hatalmi rendjében a magasabb hatóság engedelmességet követel az alacsonyabbtól, éppen úgy Isten az egész világtól.” (Szent Ágoston [1987]: *Vallomások [Confessiones]*. Budapest, Gondolat Kiadó [ford. Városi István].)

67.) Ezért a formálódó protestáns államelmélet döntően a zsarnoki hatalom kialakulásának megfékezését állította középpontba (Kálvin, 1536).³

Az állambölcseleti gondolatok megsokasodása a felvilágosodás eszmerendszerűez és a polgári viszonyok kiépüléséhez köthető. Ekkor fogalmazódik meg a modern demokráciák működésének egyik alapfeltétele, a hatalommegosztás elve. Ennek lényege, hogy az egyén jogait garantálni kell az állammal (önkényuralommal) szemben annak révén, hogy a törvényhozás, végrehajtás és bírászkodás intézményei nemcsak funkcionálisan különülnek el, hanem az államhatalom „e három ága nem kerül azonos személyek vagy testület kontrollja alá” (Körösenyi, 2004, 63). Továbbá ekkortól fogalmazódik meg az ókori demokráciától eltérő – és a rendi hagyományokra is támaszkodó – képviselői demokrácia elve.

Az ún. állampolgári nevelés a XVIII–XIX. század folyamán különösen nagy hangsúlyt kapott a politikai jogok kiterjesztésének következtében és a közjó érdekében megszerveződő, valamint a kötelező iskoláztatást általánossá tevő modern államokban kialakuló politikai demokráciákban. Azóta is szinte minden modernnek nevezhető európai és azon kívüli állami oktatási rendszer elengedhetetlen tartozéka a jövő állampolgárainak felkészítése a közügyek gyakorlására.

„A modern politikai gondolkodásban a demokrácia mibenlétét illetően kétféle irányzat alakult ki... A procedurális felfogás szerint demokrácián elsősorban meghatározott intézményrendszert s a politikai döntéshozatal eljárási rendjét kell érteni. ...azaz »formális« kritériumai vannak. A demokrácia szubsztantív felfogása ezzel szemben »tartalmi« kritériumokat állít fel... ebben a felfogásban »közérdek« szerint való kormányzást jelent”⁴ (Körösenyi, 2004, 61–62).

A demokratikus rendszerek általános sajátosságaiként a következő jellemzők azonosíthatók be: állampolgári felhatalmazáson nyugvó kormányzati rendszer, amely képviselői alapon működik, és versengő politikai erők (politikuskok) meghatározott időre szóló irányításával; a képviselői rendszert általános választójog és választhatóság jellemzi. A hatalom ellenőrzését és leválthatóságát az időközönkénti választások garantálják. A többségi elv csak korlátok között érvényesül, hiszen az általános egyéni szabadságjogok (vallás, szólás, sajtó, egyesülés stb.) széles rendszere és a társadalmi-gazdasági-szellemi életet átható pluralizmus biztosítja a hatalommegosztás mellett a „fékek és ellensúlyok” rendszerét.

³ A királyságból könnyű a zsarnokságba átsiklani, de nem sokkal nehezebb az előkelők uralmából a kevesek párturalmába, s még ennél is könnyebb a népuralomból a lázongásba jutni...

⁴ A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének képességét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

Az állampolgári nevelés kérdése az elmúlt húsz esztendőben – különösképpen az ún. fejlett világban – a korábbihoz képest is felértékelődött. Mindez feltehetően összefügg a széles körű és mind jobban terjedő globalizációval, és az ezzel párhuzamosan jelentkező nemzetközi, regionális integrációs törekvésekkel, valamint az egyre váratlanabban és kiszámíthatatlanabban megjelenő véres etnikai–vallási konfliktusokkal, a marginalizálódott, leszakadó társadalmi csoportok szó szerint romboló erejű lázadásaival és a fiatal generációk társadalmi aktivitásának folyamatos csökkenésével (Halász, 2003). Ezen tendenciákat is figyelembe véve vált az európai oktatáspolitikai egyik jelentős programjává az aktív állampolgárságra való nevelés, amely többek között azt eredményezte, hogy a 2000-es évek elején az ún. európai kulcskompetenciák közé bekerült a szociális és állampolgári kompetencia. A 2008-as világgazdasági válság egyik következményeként rögzítésre került, hogy „az eddig megszokott gazdasági–társadalmi környezet megváltozásával egyre fontosabbá válnak azon készségek, kompetenciák, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, a társadalmak pedig képesek legyenek hatékony, az emberek s a nemzet gyarapodását biztosító gazdaságot működtetni” (*Oktatásügyi miniszterek informális találkozója, 2011*).

A következőkben a tanulmány röviden áttekinti a hazai oktatástörténet állampolgári nevelésre vonatkozó üzeneteit a rendszerváltozásig; feldolgozza az elmúlt két évtized állampolgárságra nevelésének európai trendjeit, elvárásait; bemutatja a Nemzeti alaptantervi változatok állampolgári nevelésre vonatkozó tartalmait; elemzi a 2012-es Nemzeti alaptanterv nevelési–fejlesztési feladatainak rendszerét, különös tekintettel az „Állampolgárságra és demokráciára nevelés” területére. Befejezésül az terület dilemmáit mutatja be, illetve szakmai javaslatokat fogalmaz meg a pedagógusképzés számára.

A hazai állampolgári nevelés történeti áttekintése 1990-ig

Az állampolgári nevelés ügye hazánkban a felvilágosult abszolutizmus keretei között jelent meg a XVIII. század végén. Európa nem egy birodalmában a felkent királyok a jövő nevelés érdekében programjukká tették a népoktatás támogatását, és ezzel összefüggésben kiterjesztették felügyeletüket az iskolák nevelő munkájának megítélésére⁵ (Mészáros, 1981). Az első állami tantervek a magyar és nem az egyetemes történelmet helyezték a tanítás középpontjába, ennek részévé vált az

⁵ „Mert a helyes neveléstől függ az emberek egész jövőendő életmódja, a nagy elmék kiképzése és a népek gondolkodásának formálása, amely sosem érhető el, ha jól megválasztott nevelési és oktatási rendelkezések a tudatlanság sötétjét meg nem világosítják, s ha nem részesül mindenki a társadalmi állásának megfelelő oktatásban” (Ratio Educationis. In Mészáros, 1981).

állampolgári ismeretek oktatása (Szebenyi, 1994). A tárgy keretében megjelenő rövid államtan az alattvalói hűséget⁶, mai szóval élve az állampolgári szocializációt volt hivatott szolgálni. A protestáns iskolák az államilag elrendelt kötelező tantervet a maguk tanszabadságának korlátozásaként élték meg. „Ettől kezdve a magyar iskolákban kimondva-kimondatlanul az állampolgári nevelésnek két felfogása honosodott meg: egy konformista, a fennálló államrendszert támogató és egy ellenzéki” (Szebenyi, 1994), mely a nemzeti önállóságot állította középpontba.

Az állampolgári nevelés vonatkozásában fontos mérföldkőnek tekinthető a Magyarországon 1851-ben bevezetett Organisations-Entwurf (Horánszky, 1990), vagyis a kötelező érettségi vizsga – vagy ahogy az akkori köznyelv használta: „vizsgálat” – elrendelése. Az államnak „az egész iskolaügy fölött gyakorolt felügyelete alapján egyaránt joga és kötelessége, hogy előzőleg megbizonyosodjék afelől, hogy az egyetemre felveendők képzettségük egészét tekintve, birtokolják-e a képességet és morális jogot arra, hogy a további tanulmányaikban saját döntéseiknek átengedhetők legyenek” (Horánszky, 1990, 162). A „morális jog” kifejezés olyan új nézőpontot jelenít meg, amelyet – kis túlzással talán – szakrális elemnek is tekinthetünk, hiszen az ezen értendők az intellektuálisan földolgozott tananyagból nem vezethetők le. Nem véletlen tehát, hogy a szaktárgyi tudáson túlra mutató elvárás ellenőrzését csak az állam által kirendelt vizsgabiztos legitimálhatja. Így ő válik a közösségi normák, elvárások érvényesítésének helyi letéteményesévé, ha tetszik, az állampolgári nevelés intézményi megvalósításának ellenőrévé.

A kiegyezést követően, a dualizmus korában némiképp módosultak a történelem tantárgy tanításának súlypontjai. Kezdetben a történelemtantervek fókuszába a kultúrtörténet került, majd fokozatosan lényegesen nagyobb szerepet kapott a nemzeti történelem, összefüggésben azzal a céllal, „... hogy nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményekben és nagy történeti alakokban megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismertetésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önértetet és királyhűséget”⁷ (Katona, 2006). Ebben a korszakban az állampolgári nevelés célrendszerében felerősödik a konformista „állampártiság”, amely összekapcsolódott a fejlődéspártisággal, és egyúttal polgáriasult és demokratizálódott. Ezzel párhuzamosan a nemzeti önállóságot képviselő irányzat⁸ bizonyos

⁶ „Szeretetet oltani a király, a családja s a haza iránt, a kötelességteljesítéshez nélkülözhetetlen hűségre, a közérdek ápolására serkenti, szilárd alapot vetni az összes polgári erények számára” (Szebenyi, 1994).

⁷ Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. rendeletével. Budapest, 1905. XXXIII.

⁸ A történelem tanulása ... nem csak az általános művelődést segíti elő, hanem erős jellemet fejt ki s a hazafiúi erényeket fölébreszti s meggyökereztet. (A sárospataki kollégium gimnáziumi tagozatának tanterve, 1861. In Horánszky Nándor [szerk.]: *A tantervelmélet forrásai*. Budapest, 1991. 62.)

értelemben provincializálódik és a nemzetiségek viszonyrendszerében antidemokratikussá is válik” (Szebenyi, 1994).

A XX. század elejére a kialakuló új történetírás látószöge kiegészült mindazon felfedezésekkel, „amelyeket az antropológusok, a közgazdászok, a pszichológusok és a szociológusok tettek, s amelyek az elmúlt ötven év folyamán forradalmasították fajunk eredetére, fejlődésére és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket”⁹ (Romsics, 2004). A megjelenő új tudományterületek fölerősítették a jelenismeret tanításának gondolatát, megfogalmazódott, hogy a hatékony állampolgári neveléshez nem elegendő a múltismeret. Így „a nép- és polgári iskolákban elkezdődött a normatív jellegű állampolgári jogok és kötelességek tantárgy tanítása, melynek célja a „magyar állampolgári élet rendjének, a legfontosabb polgári jogoknak és kötelességeknek rövid ismertetésével a nemzeti közösség megértése és a törvénytisztelet fejlesztése” – volt” (Szebenyi, 1994). Az oktatásról folyó diskurzusokba ekkor kapcsolódtak be az ún. reformpedagógia képviselői, akik a mindennapi tanórai gyakorlat megváltoztatását szorgalmazták. Elvetették azokat a módszereket, melyek a tanulókat mindig csak receptív, passzív munkára készítették, és az *önálló feladatmegoldásra* serkentő, dominánsan vizsgálódó jellegű tanórai tevékenységek bevezetését támogatták (Katona, 2006).

A két világháború közötti korszak állampolgári nevelését alapvetően meghatározza a trianoni tragédia és az ebből következő nemzetépítési szándék. A tantervi célrendszer fontos és sajátos jellegzetességévé válik, hogy az egyéni szabadság és érvényesülés jogát alá kívánja rendeli a közösségi szándékoknak, illetve az értelmi fejlesztés túlsúlya helyett inkább az érzelmi nevelést állítja középpontba. Kritikával illeti a dualizmus történelemoktatását, amely a pozitívizmus bűvöletében a történelmi adatokat hangsúlyozta, illetve a történelmi távlatra hivatkozva nem foglalkozott kellő mértékben a jelenismerettel (Dékány, 1939, 6-7).

A megváltozott állampolgári nevelés gondolatmenetének kiindulópontja az, hogy a „közösségi (szociális) nevelés tágabb, az állampolgári nevelés pedig szűkebb fogalom” (Dékány, 1939, 10). E premisszából kiindulva a közösségi nevelést – amely a család, a közvetlen környezet, a hagyományok és az értékek tiszteletére, a felelősségérzés, feladattudat és a szolgálatkészség kialakítására épül – már a gyermek iskolakezdésével párhuzamosan meg kell kezdeni. Az állampolgári nevelést ezért két szinten és két formában képzelem el, egyrészt minden tárgyra nézve a kisiskolás

⁹ Az Egyesült Államokban James Harvey Robinson 1912-ben tette közzé a *The New History* című programadó írását. „Az »új történetírás« – olvashatjuk ebben – szakít a múlt tanulmányozására eddig nehezedő korlátokkal.”

kortól, másrészt szintetizálásként külön önálló tárgyban a tanulmányok végén.¹⁰ Az állampolgári nevelés új hangsúlyaként az „érzületek fejlesztése” jelenik meg.

„Mi az oka ennek? Talán most megfordult a kocka: azelőtt azt nézték, mi a hasznos az egyénnek (vagyis az ifjúnak) – ez megfelelt egy individualista kor szempontjainak. Most megváltoztak az idők, azt nézzük, mi válik az államnak – ennek a csodálatos, sokszor érzékeny történeti műalkotásnak az üdvére?” (Dékány, 1939, 19.)

Az 1940-es évek elején az átalakuló szociális viszonyok nyomán a katolikus középiskolákban a társadalmi ismeretek anyaga kiegészül a gazdasági ismeretekkel. Ez annyiban tér el az állami tanítástervtől, hogy kiemeli az egyháznak az uzsora ellen, valamint az igazságos és méltányos bér kialakítása érdekében folytatott küzdelmét. Továbbá „a társadalmi rend megváltoztatására irányuló törekvések tárgyalása során pedig megismertetjük a tanulóval a *Rerum novarum*¹¹ és a *Quadragesimo anno*¹² kezdetű pápai körlevelek állásfoglalását” (Horánszky, 1991, 124).

Az 1940-es évek végén bekövetkező kommunista hatalomátvétel összekapcsolódott az iskolák államosításával, a tantervi előírások korábban soha nem tapasztalt centralizálásával és az új (ateista) alapokon álló ideológiai neveléssel. Ez az állampolgári nevelés terén is új helyzetet teremtett. 1949-ben bevezetésre került a nyolcosztályos általános iskola 8. és az arra épülő négyosztályos középiskola 4. osztályában az Alkotmánytan és államszervezet leírása című tantárgy¹³ (Szebenyi, 1994, 18). A tantárgy népszerűtlen és sikertelen volt, és semmilyen vonatkozásban

¹⁰ „Az új tanterv nemcsak tudatosan épít a prezentizmus elvére, nemcsak tudatosan állítja a társadalmi ismereteket a »jelenismeret« helyére, hanem szem előtt tartja a honismeret elvét is (Heimatprinzip). Mikor kijelöli az anyagot, kétszer is kiemeli, hogy a társadalmi közösségek, szervezetek, állami berendezések »különös tekintettel hazánkra« ismertetendők, valamint egyes »jelenkori kérdések« sem általában kerülnek szóba, hanem amint fellelhetők »a magyar társadalomban« népesedési, erkölcsi, gazdasági és politikai erőnk ápolása és fejlesztése esetén (Dékány, 1939, 109).

¹¹ „Nem szabad szem elől téveszteni azt az alapvető igazságot, hogy az állam mindannyiunkért van, az előkelőkért csakúgy, mint a szegényekért... Ebből az következik, hogy mindazt kell pártolni az államnak, ami a munkások helyzetén bármiképpen is lendít” (XIII. Leó: *Rerum novarum* kezdetű enciklikája, 1891).

¹² A szociális igazságosság érdekében a társadalom újjászervezését hirdeti meg. „Az újjászervezés lényege: a társadalmi szervezetben olyan jól rendezett szervezet, rendiségi alakulatokat (kell) teremteni, amelyeknek az egyesek nem valamelyik munkapiaci párthoz tartozásuk, hanem sajátos társadalmi hivatásuk – foglalkozásuk – alapján volnának a tagjai... Tehát a rendiség helyes felújítása a szociálpolitikai célkitűzés” (XI. Pius: *Quadragesimo anno* enciklikája, 1931).

¹³ Ennek tartalma „a szépen hangzó, de a valóságban egyáltalán nem érvényesülő állampolgári jogok és kötelességek felsorolása ... példátlanul primitív indoktrinációs szövegeket, olvasmányokat tartalmazott” (Szebenyi, 1994, 18).

nem járult hozzá a rendszer legitimitásához. Ennek legékesebb bizonyítéka az 1956-os forradalom. A tantárgyat ezt követően 1957-ben meg is szüntették.

A Kádár-rendszer stabilizációs időszakát követően a 60–70-es évek fordulóján merült fel az a gondolat, hogy be kellene vezetni egy a korábbtól teljesen eltérő, új szemléletű állampolgári ismeretek tárgyát. A gondolatot a párt- és állami vezetők mellett, akik ebben a kialakult hatalmi viszonyok további legitimációs lehetőségét látták, a pedagógiai kutatók, fejlesztők is – természetesen más megfontolásból – támogatták (Szebenyi, 1994, 18). Az állampolgári ismeretek általános iskolai bevezetésével párhuzamosan a középiskolai oktatásban is felmerült a Társadalomismeret oktatásának kérdése. „Ennek a törekvésnek az eredményeként született a *Világnézetünk alapjai* címet viselő interdiszciplináris középiskolai tantárgy” (Jakab, 2001, 166).

A 70-es illetve a 80-as évek elejének pedagógiai–szakmai vitái az általános iskolai Társadalom- és állampolgári ismeret tantárgy önállóságáról, illetve a történelem tantárgyba való integrálásáról szóltak.¹⁴ Végül is a viták eredményeként az 1983–1984-es tanévtől az általános iskola 8. osztályában a történelem tantárgyba integrálódott a Társadalom- és állampolgári ismeretek.

A rendszerváltozáshoz közelítően fokozatosan átalakult mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai társadalmi és állampolgári oktatás tartalma (Szebenyi, 1994, 25). Az általános iskolai tartalmaknál lényegesen módosultak a belső arányok (gazdaság ismeretek aránya csökken, az egyéni állampolgári jogok aránya nő), a Társadalom fejezet pedig teljesen átalakult, amelynek eredményeként a helyi, regionális közösségekkel és a nemzetiségekkel foglalkozó témák aránya nőtt, és a szociális jogok kulcsszerephez jutottak (Szebenyi, 1994, 27). A középiskolai tartalmaknál a 80-as évek során a *Világnézetünk alapjai* c. tantárgyat felváltotta a Filozófia, majd az évtized végén – az ideológiai és a társadalmi fordulat kísérőjeleségeként – ez a tantárgy is kiváltható lett az önálló Társadalomismerettel, amely alapvetően szociológiára, politológiára és művelődéstörténetre épült (Jakab, 2001, 167).

¹⁴ „Történeti rendező elv alapján felépített társadalomtudományi tárgyat” kellene létrehozni, mely „tartalmában és módszerében megújulva, alapos jelenismeretet nyújtva, a történeti, társadalmi, közgazdasági, intézményrendszeri (jogi) technikatörténeti stb. ismeretek integrált társadalomtudományi teljességének köréből merítve ... a korszerű műveltségismény felépítésének valódi tartóoszlopává válhat” (Berend, 1980).

Az állampolgári nevelés európai trendjei, dokumentumai

A „politikai műveltség” fogalma először az 1960-as és 1970-es években jelent meg a köztudatban, azóta pedig oktatási körökben időről időre fellángol a vele kapcsolatos vita. A nagy hagyományú demokratikus országokban több évtizede az állampolgári oktatás két alapmodellje alakult ki. Az egyik az amerikai, amely „a demokrácia intézményrendszerének bemutatása mellett – elsősorban a közéletben való részvétel fontosságát hangsúlyozza”. A másik a német modell, amely az elméleti ismeretek tanítása mellett „inkább a társadalmi-politikai jelenségekkel szembeni kritikai attitűd kialakítását és fejlesztését tartja fontosnak” (Gönczöl, 2001, 178). A két modell közötti különbségek nyilvánvalóan a történelmi-társadalmi fejlődés sajátosságaiból és tradícióiból is következnek, és természetesen más pedagógiai, módszertani felfogást jelenítenek meg.

Fontos rögzíteni, hogy a fenti modellek mindegyike abból indul ki, hogy az állampolgári tudásnak is vannak beazonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók, pl. jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, államszervezet struktúrája és a mindennapi állampolgári ügyintézés eszközei. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy az állampolgári „tudás” inkább bizonyos képességekből és attitűdökből áll, és lényegét tekintve inkább kompetencia típusú tudás. Az elmúlt évtizedekben az aktív állampolgárság kérdésével foglalkozó kutatócsoport¹⁵ konszenzusos megállapodása az állampolgári kompetencia (civic competence vagy citizenship competence) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus elveken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (Hoskins–Crick, 2008, idézi Kinyó, 2012).

„Már az 1990-es évektől megfigyelhető, hogy egyre nagyobb figyelem irányul az aktív állampolgárság¹⁶ kérdésére, és sok ország próbálja a problémát az oktatáson keresztül kezelni. Azonban – bár sokszor használják az aktív állampolgárság kifejezést, és igen sokszor jelölik meg elérendő

¹⁵ Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja) aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk, az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vesszük alapul.

¹⁶ Az EU az aktív állampolgárság, az Európa Tanács a demokratikus állampolgárság, az angol-szász országok az állampolgárság kifejezést részesítik előnyben. Találkozhatunk még a felelős állampolgár megnevezéssel is, de ennek használata kevésbé gyakori és jellegzetes.

célként – maga a fogalom sem teljesen tisztázott, és a tanulási és tanítási módszerek területén is nagyon bizonytalan még a gyakorlat. Van, ahol az aktív állampolgárságra nevelésnek szűkebb, elsősorban politikai fókusz van (a parlamentáris demokrácián nyugvó társadalom fenntartása), más országokban azonban a fogalom felöleli az egyébként önálló oktatási célterületnek is számító fenntartható fejlődési/globális állampolgársági nevelést vagy a tudatos fogyasztói nevelést is” (Stratégia, 2009, 5).

Nemzetközi kitekintésben azt tapasztalható, hogy az állampolgári nevelés célrendszerét leginkább a demokrácia értékeinek hangsúlyozása határozza meg, de az egyes országok – helyzetüknek megfelelően – más-más további hangsúlyokat helyeznek előtérbe (pl. biztonságpolitika, a bevándorlók befogadása vagy a jóléti társadalom fenntartása, a civil társadalom megerősítése, az élethosszig való tanulás paradigmájának való megfelelés, illetve az a felismerés, hogy az eredményes állampolgári nevelés egyik meghatározó feltételrendszere a mikroközösség: család, iskola, helyi társadalom) (Stratégia, 2009, 5).

A téma kapcsán különösen érdekes a 90-es évek végén Angliában elindított kutatás és fejlesztés, amely azt célozta, hogy a miként valósítható meg, hogy a „politikai műveltség” az angol középiskolák nemzeti alaptantervének kötelező elemévé váljon. Az ún. Crick-jelentésben, amely az „Állampolgári ismeretek oktatása, a demokrácia tanítása az iskolában” címmel jelent meg (Huddleston, 2002), többek között az is megállapításra került, hogy az ún. politikai műveltség – amely a meghatározás szerint annak a megtanulását jelenti, hogyan legyünk „hatékonyak a közéletben” – elég fontos ahhoz, hogy minden diák részesüljön belőle. A jelentésből világosan kiderül, hogy jóval többről van szó pusztán politikai ismereteknél. Meghatározó célként egy olyan, önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg, amelynek tagjai *a méltányosság* és az *objektivitás* jegyében képesek a közélet pozitív befolyásolására¹⁷ (Huddleston, 2002).

Nemzetközi viszonylatban is az állampolgári nevelés egyik lényegi kérdése, hogy e terület keresztantertvi jelleggel van jelen (pl. Skócia), vagy önálló tárgyként (pl. Anglia), esetleg mindkét formában. Mindkét irányzatnak megvannak a maga előnyei és hátrányai, az önálló tárgynál a hagyományosabb tartalom és szemlélet, illetve az egyszeri hatás korlátozottsága. A keresztantertvinél pedig az, hogy amit mindenkinek kell csinálnia, azt végül is a gyakorlatban senki sem csinálja, mert a tartalmak feloldódnak az egyes tantárgyi keretekben (Stratégia, 2009, 8).

¹⁷ A Crick-bizottság tevékenysége nyomán 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket Angliában.

Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely elindította a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként 2005 a Demokráciára Nevelés Éveként jelent meg. A demokráciára nevelés európai programjának és az ehhez kapcsolódó viták eredményeként „az a konszenzus alakult ki, hogy egyszerre három nagyon eltérő területre érdemes figyelni, és mind a háromnak egyenlő súlyt kell adni a demokráciára nevelésben. A három terület a következő:

1. a társadalmi és az erkölcsi felelősség kérdése,
2. az effektív, tényleges közösségi munkavégzés
3. és az, amit az angolok *political literacy*-nak (politikai írástudásnak vagy politikai műveltségnek) neveznek” (Halász, 2003).

A demokráciára nevelés új elemei: az egyik az élethosszig tartó tanulási kompetenciák keretébe való illesztése, a másik a társadalmi integráció és társadalmi kohézió erősítésének középpontba állítása. A harmadik a kompetencia alapú gondolkodás érvényesítése, melyek nyomán ajánlásként megjelennek a polgári kompetenciák, illetve az átfogó standardok. Negyedik új elemként pedig annak hangsúlyozása, hogy az egész nevelési folyamat része a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmódnak, amely abból indul ki, hogy „a társadalmi kérdésekről többdimenziós komplex rendszerekben kell gondolkodnunk, vagyis látnunk kell, hogy sokféle szereplő, érdek és alternatíva jelenik meg, és szükség van e komplexitás kognitív és érzelmi kezelésére egyaránt” (Halász, 2003).

Az állampolgári nevelés valamiféleképpen minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban. A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a fiatalok aktív állampolgárokká váljanak, akik képesek a társadalmi jól-léthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témája lehet a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, kulturális sokszínűség, fenntartható nevelés, és európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelés alatt általában négy terület elsajátítását értik, így a kritikus és analitikus szemléletmódot, a politikai tudatosságot és műveltséget (*political literacy*), az attitűdök és értékek rendszerét, valamint az aktív részvételt (Eurydice, 2012). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a társadalmi közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

Változatok az állampolgárságra és demokráciára nevelésre 1990–2010 között

A rendszerváltozással lényegileg átalakultak az ország és tágabban a közép-kelet-európai régió szellemi, társadalmi, gazdasági és politikai viszonyai. A világnézeti monizmust a pluralizmus váltotta fel, módosult az alkotmány, megváltozott az államszervezet, a tervgazdálkodás helyett a piacgazdaság lett a meghatározó, mindez a 90-es évek elején meghatározóan hatott a társadalmi (állampolgári) ismeretek tanításának tartalmára¹⁸ (Szebenyi, 1994, 30). A napi gyakorlattal párhuzamosan folyt – 1988-tól – a Nemzeti alaptanterv (Nat) kidolgozása. A tantervi műfajváltást is jelentő dokumentum elkészültét hosszas, széleskörű és szenvedélyes szakmai és politikai viták kísérték. Az első polgári kormány időszakában több változat is készült. A változatok közül kiemelhetőek az 1994-es alapelvek, amelyek többek között az alábbiakat tartalmazták:

„Az iskolai nevelés és oktatás minden lehetséges alkalmat és eszközt felhasználva segítse elő azoknak a közösségi összetartó erőknél a kialakulását és növekedését, amelyek erősítik a növendékek kötődését a nemzethez, erősítik a haza szeretetét, azt az érzést és tudatot, hogy jó dolog a független és demokratikus Magyarország polgárának lenni”¹⁹ (Alapelvek, 1994).

Az elhúzódo viták nyomán a Nat jogszabályi formában végül is a szocialista–liberális kormányzat időszakában, 1995-ben látott napvilágot.²⁰ A jóváhagyott változat szellemiségében lényegében visszakanyarodott az 1988-ban az akkori Országos Pedagógiai Intézetben elindított fejlesztésekhez, ennek nyomán a dokumentum szellemiségét a világnézeti pluralizmus és a humanista elvek érvényesülése határozta meg. Az elfogadott alaptanterv preambulumban rögzíti, hogy az 1989 utáni Alkotmány alapján áll, és az 1993-as közoktatásról szóló törvény szellemének megfelelően kiindulópontnak tekinti az alapvető emberi jogokat, valamint a gyermeki

¹⁸ „Bár a tematikában új tartalommal továbbra is szerepelnek a legfontosabb állampolgári ismeretek (az állam szuverenitása, az államforma, demokratikus és diktatórikus állam, alkotmány, állampolgárság, alapvető emberi és állampolgári jogok, az állam szervezete, a választási rendszer, a központi államhatalmi és államigazgatási szervek, az önkormányzatok, a bírósági szervezet, a fő állami feladatok stb.) – a tananyag súlypontja a gazdasági és társadalmi ismeretekre helyeződött át” (Szebenyi, 1994, 30).

¹⁹ „...alapvető társadalmi és nemzeti céljainkért demokratikus módszerekkel, egyetértésben kell cselekednünk ... a bennünket körülvevő országokkal, népekkel jó viszonyban kell élnünk. A józan hazaszeretetre nevelés sem nélkülözheti ezeket. Befogadó nép voltunk és vagyunk” (94-es alapelvek a Mádl-féle tantervi szövegből).

²⁰ 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet.

és nemzetiségi jogokat, az erre vonatkozó értékeket. Vállalja az európai polgári hagyományokat, hitet tesz a demokrácia értékrendje mellett, rögzíti, hogy a nemzeti értékeket és hagyományokat kívánja szolgálni. Ezekkel összhangban kiemeli az európai humanista értékrend érvényesítésének fontosságát, valamint az emberiség előtt álló közös problémákkal való azonosulást.

A Nemzeti alaptanterv a követelményeit három szinten határozta meg: közös követelmények, általános fejlesztési követelmények, részletes követelmények. „A három szint szorosan kapcsolódik egymáshoz. A közös követelmények és az általános fejlesztési követelmények egyaránt a részletes követelményekben öltönek testet” (Szebenyi, 1996, 9). A tanterv a műveltségterületek közös követelményeként – az újszerű pedagógiai gondolkodás eredményeként – keresztntanervi (cross-curriculum) megközelítést alkalmazott. Ennek lényege, hogy újfajta összekötő fókuszként jelennek meg a különböző műveltségterületek anyagaiban érvényesítendő fejlesztési elvárások. A keresztntanervi megközelítés nem csak egyszerűen egy újszerű tanításszervezési megoldás, hanem a tanítási folyamatot átható (permeation) modell gyakorlati megjelenése (Witty és munkatársai, 1994, ID: Horváth–Kaposi–Varga, 2013). E felfogás szerint a tantárgyakat kötelezően átható, azok között tudatosan kapcsolatot teremtő, az egyes nevelési célok iskolai leképeződéseként bevezetésre kerülő keresztntanervi témák bevezetése a garanciája annak, hogy a keresztntanervi célokat minden diák számára hatékonyan közvetítse az iskola.

Az 1995-ös Nemzeti alaptantervben a keresztntanervi elemként értelmezhető közös követelményekben az állampolgárság és a demokráciára nevelés két hangsúlyos részt kapott a Hon- és népismeret, illetve a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz címmel. Az előbbiben többek között megfogalmazásra került, hogy: „Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit. Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására.”

Az utóbbiban pedig az került rögzítésre, hogy: „Alakuljon ki a tanulóknak pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsüljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait.” A bemutatott részletek is jól igazolják, hogy a megfogalmazott célok alapvetően a nemzeti és európai hagyományok, kulturális örökségek megismerését és feldolgozásukat preferálják, kiemelve e kettősség összekapcsolódásának szükségességét. Mindez jól mutatja az akkori korszak hangulatát, az Európához való tartozás tudatának és érzésének erősítését, a fejlett nyugati életformájával és szellemiségével való azonosulást.

Az állampolgári nevelés szempontjából az Ember és társadalom műveltségterület tartalmi a legfontosabbak, hiszen itt fogalmazódnak meg legnyilvánvalóbban

a közös követelményekben meghatározott elvek. A műveltségterület oktatásának céljaként jelenik meg:

„...a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység ... a társadalmi problémák iránti nyitottság, ... a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása... A Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek ... alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra” (Nat, 1995, 84).

A részletes követelmények között megjelennek az állampolgári ismeretek hagyományos témái (pl. család, helyi társadalom, alkotmány, államszervezet), illetve a meghatározó gazdasági fogalmak (pl. termelés, fogyasztás, elosztás, vállalkozás). Továbbá helyet kapnak benne – a megváltozott politikai rendszerből adódóan is – az általános emberi jogok, a demokratikus kormányzati rendszer működése, a választási rendszer és a globális problémák. A dokumentum elvi nézőpontja alapvetően a világnézeti semlegességre, az egyes ember szabadságjogainak érvényesülésére és a szabad vállalkozás feltételeire fókuszál.

A Nat 2003-as módosításakor²¹ a 95-ös szellemiség, célrendszer és elvi megközelítés változatlan maradt. Ezt tükrözi az is, hogy a Kiemelt fejlesztési feladatok között a Hon- és népismeret szövegében a korábbi változathoz képest alig-alig van módosítás. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz téma új címváltozatban jelenik meg: Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. Ennél a résznél lényegesen nagyobb a változás, hiszen a '95-ös változatban csak európai értékek jelennek meg, itt viszont az is rögzítésre kerül, hogy a „magyarságtudatot megőrizve váljanak európai polgárokká”, továbbá szó szerint utalás van arra, hogy a tanulók az „Európai Unió polgáraiként fogják felnőtt életüket leélni” (Nat, 2003). Az Ember és társadalom műveltségterület alapelvei és céljai is sok tekintetben a 95-ös változatot idézik. Természetesen megjelennek új motívumok is, így megfogalmazásra kerül, hogy a társadalomismeret tanulása azt segíti elő, hogy a diákokban növekedjék a társadalmi problémák iránti érzékenység, valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek működése. A dokumentum kitér a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítására, „a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítésére”. Mivel a Nat ezen változata nem tartalmazza a részletes követelményeket, csak a tartalom kulcselemeit, így az itt megjelenő témák a korábbi 95-ös változat kivonataként értelmezhetők.

²¹ 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelet.

A Nat 2007-es²² változatának elkészítését a hazai belpolitikai viszonyok sajátos alakulásának körülményei között²³, valamint két meghatározó jelentőségű európai oktatási folyamat kontextusában szükséges vizsgálni. Egyrészt a módosítást megelőzően, a 2005. év a Demokráciára Nevelés Éveként jelent meg²⁴, másrészt – a kompetencialapú tartalmi fejlesztés kiteljesedéseként – megfogalmazásra került a közös európai kulcskompetenciák keretrendszere, amely útjelzőként orientálhatja a tagországokban zajló tartalmi fejlesztéseket.²⁵ Ebben a keretrendszerben hatodik-ként megjelentek „az interperszonális, intellektuális és szociális valamint a polgári kompetenciák is” (Vágó–Vass, 2006, 199). Ennek következményeként a 2007-es dokumentumban a Kiemelt fejlesztési célok elé kerültek az európai kulcskompetenciák, amelyek azt a célt szolgálják, hogy az egyes tagországok tartalmi szabályozóiban jelenjenek meg a gazdaság világában és a modern társadalmakban való boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához szükséges kompetenciák.

Ezek közül a 2007-es Nat szövegébe az állampolgárságra és demokráciára nevelés szempontjából a Szociális és állampolgári kompetencia került be, amely az eredeti EU-s ajánláshoz képest egy kicsit módosított címmel és tartalommal jelent meg. A dokumentum bevezető része hitet tesz az értékalapú közösségi beilleszkedés mellett, továbbá rögzíti a közjó iránti elkötelezettség jelentőségét, illetve a sokszínű társadalmi viszonyokba való eligazodás szükségességét. A továbbiakban sorra veszi az állampolgári nevelés szempontjából meghatározó ismereteket, képességeket és attitűdöket. Az ismeretknél kitér a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. Európai Unió Alapjogi Chartájára), illetve a nemzeti európai és világtörténelmi események összefüggéseire, valamint az európai integráció intézményrendszerére. A képességnél kiemeli a közügyekben való jártasságot, valamint a közösségi tevékenységekben, döntéshozatalokban való részvétel szükségességét. Részletesen sorra veszi azokat a pozitív attitűdöket, amelyek az állampolgári tevékenységek gyakorlásához szükségesek, ilyen pl. a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartása, a felelősségérzet, az alkotó részvétel, a hatékony kommunikáció, az együttműködés és a magabiztosság.

A Kiemelt fejlesztési céloknál a Hon- és népismeret, az Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra címetek viselőik a 2003-as változathoz képes nem módosultak, de új célként megjelent az Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés. A tanterv ezen új eleme alapvetően az időközben elfogadott európai dokumentumok-

²² 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet.

²³ 2006-ban került nyilvánosságra az ún. őszödi beszéd, amelynek nyomán ősszel folyamatos utcai megmozdulásokra, tüntetésekre került sor.

²⁴ Ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként 2005 a Demokráciára Nevelés Éve-ként jelent meg.

²⁵ Az EU politikájában fejlesztési prioritás lett az ún. kulcskompetenciák rögzítése.

ra, ajánlásokra támaszkodik, és azok szellemiségét tükrözi (lásd előző fejezet). Ebből is következően kompetencia alapú megközelítésű, nagy jelentőséget tulajdonít az egyéni részvételnek a társadalom közös ügyeinek intézésében, kiter a társadalmi együttélés, az emberi jogok és a demokrácia értékeinek tiszteletére. Rögzíti, hogy a szükséges ismeretek, képességek és beállítódás alapvetően az Ember és társadalom műveltségterületben jelenik meg, illetve megállapítja, hogy a kompetenciafejlesztés meghatározó eleme a tanulók aktív részvételére építő tanítás- és tanulásszervezés, valamint az iskolai élet demokratikus gyakorlata.

A 2007-es Nat változatról megállapítható, hogy a dokumentum szerzői abból indultak ki, hogy a fejlődő kognitív tudományok felől közelítve az is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy „a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak” (Csapó, 2006). Így az a megállapítás vált a szaktudományon belül elfogadottá, hogy a „demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség” (Csapó, 2000; Mátrai, 1999).

Az állampolgári nevelés szellemisége és tartalma az új Nat-ban

A Nemzeti alaptanterv megújítása érdekében 2010-ben az oktatásirányítás alapvetően két fontos célt határozott meg: egyrészt a köznevelési törvénnyel összhangban a nevelési-oktatási rendszer küldetésének, érték közvetítő feladatának újrafogalmazását, másrészt az alaptanterv közműveltségi tartalmakkal történő kiegészítését. Új célrendszer fogalmazódott meg, miszerint az alaptanterv a köznevelés feladatát a műveltség közvetítésében, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg. Feladatának tekinti továbbá, hogy cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt, fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, szociális és testi képességeket. Az új Nat éppen ezért fontos szerepet szán a nemzeti hagyománynak, a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez, kisebbségekhez tartozók azonosságtudatának ápolását is (Kaposi, 2013).

Lényegesen megújult a *Bevezető*, melyben újjáfogalmazódott a dokumentum küldetése, és középpontba került az értékkelvű nevelő iskola megteremtésének szándéka. Ennek a célnak megfelelően új elemekkel kibővített fejlesztési feladatok, nevelési célok fogalmazódtak meg: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias

nevelés; önismeret és társas kultúra fejlesztése; családi életre nevelés; testi és lelki egészségre nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság, pályorientáció, gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés (Kaposi, 2013).

A Nat-ban megfogalmazott *Fejlesztési területek – nevelési célok* többféle módon érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein és valósulhatnak meg a köznevelés folyamatában. Beépülhetnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba; tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint; tematizálják az alsó tagozaton a tanítói munkát, felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit; témákat, fejlesztési helyzeteket adnak az egyéb nem tanórai keretekben folyó iskolai foglalkozások, programok számára. A felsorolt területek implementációjáról a kerettantervek gondoskodnak (Kaposi, 2013).

A Fejlesztési területek – nevelési céloknál megjelenő Állampolgárságra, demokráciára nevelésre vonatkozó szövegrész abból az alaptézisből indul ki, hogy hazánk demokratikus jogállam, amelyben az alkotmányos rend az alapvető emberi jogokból származtatható, és az állam feladata ezen elidegeníthetetlen jogok garantálása, így többek között széles körűen biztosítja az egyén számára a teljes körű és kiszámítható jogbiztonságot, a törvény és bíróság előtti egyenlőséget. Ebből következően is a társadalmi közösségi normákat törvények garantálják, vagyis a joguralom érvényesül a közelet minden szintjén.

Ennek alapjaként a dokumentum az aktív állampolgári részvételt határozza meg, amely egyrészt összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között, továbbá a társadalmi összefogást (kohéziót) biztosítja és alapja lehet egy ún. nemzeti öntudatnak, amely hosszú távon a nemzetépítési és -egyesítési programként is értelmezhető. A dokumentumban meghatározott elvárások cselekvő állampolgári attitűd kialakítását fogalmazzák meg, amely az általános emberi jogok érvényesülésének alapján áll, kiegészítve az emberi méltóság középpontba állításával és az erőszakmentesség tagadásával, ami több ezer éves európai etikai és kulturális tradíció továbbélését jelenti. Miként a megfogalmazás további része is, hiszen az állampolgárság meghatározó kritériumaként fogalmazódik meg a törvénytisztelet és az együttélés szabályainak betartása, továbbá a méltányosság (equity) elvének rögzítése, amely lényegében a társadalom tagjai számára az egyenlő esélyek (oktatási, kulturális stb.) biztosítását jelenti.

A megfogalmazott nevelési cél az iskola kiemelten fontos feladatává teszi az állampolgári jogok és kötelességek egyensúlyának megteremtését és utal arra, hogy ennek keretében biztosítja az ún. honvédelmi nevelést. Ez utóbbi mindenképpen új elem a szabályozásban, így nem is biztos, hogy mindenki számára könnyen átlátható és dekódolható. Ezért is fontos leszögezni, hogy a megfogalmazási szándék

mögött nem a jövő generáció katonai képességeinek fejlesztési szándéka jelenik meg, hanem egy olyan közösségi attitűd kialakítása, amely pl. katasztrófa helyzetben (árvíz, tűzvész stb.) képessé teszi az egyéneket a közösségi szolidaritás átélésére, kooperációra, közös feladat elvégzésére.

Lényeges rögzíteni, hogy a dokumentum a közügyekben való aktív részvétel fontos elemeként rögzíti a *kreativitást*, amely lényegében alkotó- és teremtőképességet jelent. Ez a képesség a szaktudomány szerint elsősorban divergens gondolkodást feltételez, amely leginkább a gondolkodás könnyedségében (fluencia), rugalmasságában (flexibilitás) és eredetiségében (originalitás) nyilvánul meg. E képesség a gyakorlatban mindenképpen problémaérzékenységet, az új megoldások iránti nyitottságot és a látszólag össze nem illőnek tartott elemek, jelenségek originális összekapcsolását jelenti. E képességhez szorosan köthető az az elvárás, hogy önállóan kritikai gondolkodás is szükséges a közügyekben való aktív részvételhez.

Fontos rögzíteni, hogy a fejlesztési területek, nevelési célok a megújított dokumentumban kiegészültek a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés résszel is, amely többek között rögzíti azt, hogy fontos a nemzeti népi kultúra értékeinek hagyományainak megőrzése, a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók és művészek munkásságának ismerete. Hitet tesz amellett, hogy a tanulóknak a képzés során gyakorolni kell az otthonhoz, lakóhelyhez, szülőföldhöz kötődő közösségi tevékenységeket, azért is, hogy alakuljon ki bennük a hazaszeretet érzése. Megjelenik a szövegben állampolgári kötelességként a Magyarország védelme előírás, amely a szövegalkotók szándékának megfelelően egyéni hozzájárulást jelent a közösséget fenyegető veszélyhelyzetek elhárításához. A '94-es alapelvekhez visszanyúlva amellett is hitet tesz, hogy a diákok magyarságtudatukat megőrizve kapcsolódjanak az európai civilizációs kultúrkörhöz.

Az új Nat-ban elfogadott szemléletnek a következményeként az állampolgári nevelésre való felkészítés hangsúlyosan megjelent a tanári képesítési követelményekben, melyet a következő részlet is igazol:

„A képzés célja ... a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak tanítására ... integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak a történelem és állampolgári ismeretek tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére és irányítására, a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására.” Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelenik az alábbi: „a demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása, a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.”²⁶

²⁶ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet.

Befejezés

A több mint 200 éves múltra visszatekintő intézményes állampolgári nevelés tartalmi és módszerei mind időben, mind térben rendkívül nagy változatosságot mutatnak. De abban nincs különbség közöttük, hogy mindegyikük valamilyen állambölcseleti alapra épül (pl. alkotmányosság) és döntően igazolni igyekszik azon államforma (pl. demokrácia) előnyeit, amelynek képviselőjében megfogalmazza tanításait, továbbá olyan tartalmakat jelenítenek meg, amely az adott ország államszervezetét mutatja be a közügyek gyakorlása érdekében. Az oktatási programok – szinte a kezdetektől fogva – az ismeretek nyújtása mellett kivétel nélkül az adott társadalom értékrendjéből következő elvárt állampolgári attitűdre is koncentrálnak, így morális kérdéseket is érintenek. Ebből is adódóan az állampolgári nevelés leggyakoribb pedagógiai módszereit az ismeretforrások sokoldalú feldolgozása mellett kisebb vagy nagyobb mértékben a változatos képességfejlesztés és attitűdformálás határozza meg.

„Megállapíthatjuk, hogy az állampolgáriságra való nevelés a demokratikus társadalomban a felelősségek és jogok gyakorlásához szükséges tudás, képességek és attitűdök fejlesztése révén történik. A hazai és nemzetközi gyakorlatban a polgári feladatokat és társas kötelezettségeket általában tényszerűen oktatják, például egy olyan tantárgy, mint a történelem részeként. Mindemellett a jó állampolgár nevelése folyamatosan zajlik a »rejtett tananyagban« a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén, melyeket a tanulók magukba szívznak a tanáraikkal való kapcsolataikon, az osztálytermi oktatás szervezésén stb. keresztül. Különösen érdekes a nevelők és az iskolák szerepe a kooperatív és a konstruktív versengő viselkedés elsajátításában” (Fülöp, 2009, 46).

Egy hazai kutatás megállapításai szerint, „miközben a Nemzeti alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan »állampolgárokat« nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatív; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával” (Fülöp, 2009, 56). Pedig egy épülő piacgazdaságban és demokráciában többségében olyan munkaerőre van szükség, akik alapvetően nem a versengésre, hanem az együttműködésre szocializálódtak. E folyamat szakmai–pedagógiai támogatása még hosszú távú és mindennapi feladatot ad a pedagógiai gyakorlat számára.

Irodalomjegyzék

- BEREND T. IVÁN:** *Műveltségesszmény és történelem.* In: *Műveltség az ezredfordulón.* Kossuth Kiadó, 1980.
- BIBÓ ISTVÁN (1986):** *Az európai társadalomfejlődés értelme.* In: *Válogatott tanulmányok.* 1971–1979. 3. köt. Magvető Kiadó, Budapest.
- DEKÁNY ISTVÁN (1939):** *Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szellemében.* Magyar Pedagógia.
- GÖNCZÖL ENIKŐ (2001):** *Állampolgári ismeretek.* In: *Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- EURYDICE (2012):** *Citizenship Education in Europe.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FALUS KATALIN – JAKAB GYÖRGY – VAJNAI VIKTÓRIA (2005):** *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- FALUS KATALIN – JAKAB GYÖRGY (2006):** *Aktív állampolgárságra nevelés.* In: *Demeter Kinga (szerk.): A Kompetencia.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- FARKAS OLGA (2009) (szerk.):** *Demokratikus értékeket támogató képzőprogramok szervezése és megvalósítása.* In: *Aktív és felelős. Állampolgárság – Demokrácia – Szabadság.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13–27.
- FARKAS OLGA – JANCSÁK CSABA (szerk.) (2008):** *Állampolgári kompetenciák kutatása és fejlesztése.* In: *Döbör András (szerk.) (2008): Útkeresés és továbbhaladás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FÜLÖP MÁRTA (2009):** *Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. Iskolakultúra 2009/3–4.*
- HALÁSZ GÁBOR (2005):** *Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. Új Pedagógiai Szemle 2005/7–8.*
- HORÁNSZKY NÁNDOR (1990):** *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák terve: Organisationsentwurf.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- JAKAB GYÖRGY (2001):** *Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek.* In: *Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KATONA ANDRÁS (2006):** *A századelő történelemtanítása (1902–1920).* Raabe Történelem – Tanári Kincestár, 2006/9.
- KAPOSI JÓZSEF:** *A tartalmi szabályozás hazai változásai. Új Pedagógiai Szemle 63 (2013/9–10) 14–37.*
- KINYÓ LÁSZLÓ (2012):** *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében (PhD értekezés).*
- KÖRÖSÉNYI ANDRÁS (2004):** *Kormányzati rendszerek.* In: *Gyurgyák János (szerk.): Mi a politika? Bevezetés a politika világába.* Osiris Kiadó, Budapest.

- ROMSICS IGNÁC** (2004): *A történetíró dilemmája*. Előadás, Mindentudás egyeteme, Budapest. <http://www.mindentudas.hu/romsics/20040729romsics.html> [2009. május 12.]
- Stratégia 2009*. Készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsa. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SZEBENYI PÉTER** (1994): *Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon*. Budapesti Nevelő.
- SZEBENYI PÉTER** (szerk.) (1996): *Tájékoztatók a Nat műveltségi területekről*. Ember és Társadalom. Korona Kiadó, Budapest, 9.
- HUDDLESTON, TED – ROWE, DON** (2002): *Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. Új Pedagógiai Szemle 2002/3.*
- VÁGÓ IRÉN – VASS VILMOS** (1996): *Az oktatás tartalma*. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése

Szőke-Milinte Enikő
Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése

Az önismeret – mint a személyes tapasztalatok és a megszerzett ismeretek tudatosításán alapuló, fejlődő és fejleszthető képesség – a társas kapcsolati kultúra alapja. Elő kell segíteni a tanuló kedvező szellemi fejlődését, készségeinek optimális alakulását, tudásának és kompetenciáinak kifejezésre jutását, s valamennyi tudásterület megfelelő kiművelését. Hozzá kell segíteni, hogy képessé váljék érzelmeinek hiteles kifejezésére, a mások helyzetébe történő beleélés képességének, az empátiának a fejlődésére, valamint a kölcsönös elfogadásra. Ahhoz, hogy az oktatási és nevelési folyamatban résztvevő tanulók, az elsajátított készségekre és tudásra támaszkodva énképükben is gazdagodjanak, a tanítástól tanulás egész folyamatában támogatást igényelnek ahhoz, hogy tudatosuljon, a saját/egyéni fejlődésüket, sorsukat és életpályájukat maguk tudják alakítani. A megalapozott önismeret hozzájárul a kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletéhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

A 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv a köznevelés általános céljainak meghatározása során kiemelt figyelmet fordít az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránti cselekvő elkötelezettségre nevelésre, a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességek fejlesztésére. Fontos nevelési feladatnak tartja, hogy a felnövekvő nemzedék reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyen szert, megtalálja helyét a családban, a szűkebb és tágabb közösségekben, valamint a munka világában; törekedjék tartalmas és tartós kapcsolatok kialakítására; legyen képes felelős döntések meghozatalára a maga és a gondjaira bízottak sorsát illetően; váljék képes az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre.¹

Egy olyan személyiség képét határozza meg, aki képes önmaga fejlesztésére, megvalósítására, kapcsolatrendszerének kiépítésére, a hatékony személyközi kommunikáció gyakorlására, aki tisztában van saját értékeivel, ismeri személyisége tulajdonságait, reális képe van képességeiről, adottságairól, személyiségének határaitól, lehetőségeiről. Az önismeretet és a reális önértékelést a 21. század nevelési céljaként definiálja, amely nélkül az egyén nem tud eredményes lenni, nem tudja megteremteni az értelmes élet feltételeit, ezért a tizenkét általános nevelési cél között szerepel *az önismeret és a társas kultúra fejlesztése is* (Nat, 2012). Jelen tanulmány elsősorban az önismeret fejlesztésére fókuszál, a társas kultúra fejlesztésével csak az önismeretfejlesztés feltételeként kíván foglalkozni. A társas kultúra fejlesztése külön tanulmány tárgyát képezi, elsősorban a kommunikációs kompetencia fejlesztését jelenti (Szőke-Milinte, 2005, 2013).

Önismeret és énkép a pszichológiában

Az önismeret és az énkép fogalmára a pszichológiai tudományok több területe is igényt tart, a témánk szempontjából e két fogalmat elsősorban személyiséglelektani szempontból tesszük a vizsgálat tárgyává. A személyiség pszichológiai meghatározásai közül Allport definícióját idézi gyakran a szakirodalom, miszerint „a személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyé-

¹ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

nen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését, gondolkodását (Állport, 1980, 39). A definícióból érdemes kiemelni a szervezethez, rendszerezethez mint a személyiség sajátosságát. Egy másik definíció szerint a „a személyiség olyan egyedi és megismételhetetlen, dinamikus, funkcionális rendszer, amely veleszületett testi és idegrendszeri sajátosságai bázisán, a társadalmi és természeti környezettel való szoros kölcsönhatásban, állandó fejlődés és változás folyamatában „éntudata” birtokában többé kevésbé tudatos viselkedésválasztással határozza meg önmagát” (Séra–Oláh–Komlói, 1990, 168). Ez utóbbi meghatározás megerősíti mindazt, amit az Állport is megfogalmaz a személyiségről, ugyanakkor megjelenik benne az énfogalom, az éntudat, mint ami meghatározza a tudatos viselkedésválasztást és magát a személyiséget. Az *énfogalom* az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket jelöli, mely egyidejűleg magában foglalja testi énünket, szociális szerepeinket, különböző csoportban betöltött tagságunkat, vágyainkat, értékrendszerünket (Sallay, 2001). A kognitív modellek az *ént reprezentációként* írják le, amely az én különféle aspektusait reprezentáló emlékezeti tartalmakat jelenti, ezért az én helyett az én-séma elnevezést ajánlják. (Epstein, 1973; Markus–Wurf, 1981; Markus–Sentis, 1982; Greenwald–Pratkanis, 1984; Kihlstrom–Cantor, 1984; – idézi Markus–Nurius, 2003, 294). Az *én-sémák* az önmagunkról szerzett információk mentális szerveződésai, reprezentációi, amelyek az én-ről kialakított általánosításokat, jellemző tulajdonságokat tartalmazzák és amelyek múltbeli tapasztalatokon alapulnak. Az én-sémák az énről vonatkozó információ feldolgozását szisztematikusan szervezik, a jelen és a jövőbeli cselekvéseket irányítják (Carver–Scheier, 2001).

Az *énkép* önmagunkkal kapcsolatos ismereteink, értékelésünk, érzelmeink, első kidolgozója W. James, aki az ének egyszerre létező két aspektusát írta le: a megismerő ént (angolul „I”) és a megismert ént (amit megismerünk, angolul „me”) (Burns, 1982). Carver és Scheier (2001) szerint az énkép az énről irányuló figyelemként is meghatározható: az önmagunkra való figyelés által ismerhetjük meg viselkedésünket, személyiségünket, a környezethez való viszonyulásainkat. Az én és a társadalom elválaszthatatlan egységet alkot, hiszen az egyén csak a szimbolikus interakció gazdag szövevényében alakulhat ki a szimbolikus interakcionalizmus szerint, az én tehát csak a társadalomban jöhet létre (társas eredetű) (Mead, 2003). Az énkép a páros vagy a kiscsoportos helyzetekben alakul ki próba-hiba tanulás során, ahol a valódi társas visszajelentések és a szubjektíven értelmezett visszajelentésnek egyaránt nagy jelentősége van (Burns, 1982, idézi Kőrössi, 2004). Egyre elterjedtebb és sokak által elfogadott az a nézet, mely szerint az énkép kognitív struktúra: képzetek, sémák, fogalmak, prototípusok, célok, feladatok rendszere és a társas környezettel való állandó érintkezés eredményeként alakul ki (Markus–Nurius, 2003; Markus–Cross, 2003; Linville–Carlston, 2003).

A humanisztikus pszichológia *self-elmélete* az *énképet* és az *énideált* állítja az ember megismerésének középpontjába (C.R. Rogers, 2001). Az *énképet úgy határozza meg, mint* észlelések, érzések, attitűdök és értékek szervezett mintázata, amelyet az egyén sajátjának vél. Az *énkép* mint irányító, szervező rendszer, az egyén élményvilágának központi eleme, amelyhez méri a szervezet aktuális élményeit, tapasztalatait. Amennyiben összeillést tapasztal az élményekkel, akkor az egyén *énazonos* (kongruens) marad, ami az egészség *önmegvalósítás, a személyiség integrációjának feltétele*. Az *énkép* és a tapasztalatok össze nem illése esetén az egyénnek lehetősége van arra, hogy *énképén* vagy *cselekvésén* változtasson. Ha az össze nem illés nem tudatos, akkor az elhárító mechanizmusok segítik a személyt abban, hogy *énképe sértetlen* maradjon, ez azonban rossz alkalmazkodáshoz vezet. Az *énkép* védelme mögött Rogers a pozitív elfogadás iránti szükségletet feltételezi (szeretet, elismerés, tisztelet). A másik énrészt, az *énideált* olyan képként írja le, ami azt mutatja meg, hogy a személy milyen szeretne lenni. Az *énideál* és az *énkép közelsége* a személy környezetéhez való jó alkalmazkodásáról árulkodik.

Az *énkép* szerveződése

Az *énreprezentáció* elemei az *énkép hierarchikus tartalmi szerveződését eredményezik*: az *aktuális *énkép** mellett (azok a tulajdonságok, amikkel éppen jellemezzük magunkat) az *ideális *énkép** (tulajdonságok, amiket birtokolni szeretnénk) és *kell(e-ne) *énképek** is jelen vannak és folyamatosan differenciálódnak, alakulnak (tulajdonságok, amelyekről azt gondoljuk, hogy kell, illetve kellene birtokolnunk). Míg a *reális *énkép** az aktuális *énképnek* felel meg, addig az *ideális* és a *kellene *énképek** az ún. *lehetséges *énképek** jelentik, azt, hogy a személyek miképpen vélekednek saját lehetőségeikről, milyenné szeretnének válni, illetve, hogy milyenné kellene válniuk (1. ábra). A *lehetséges *énképek** kognitív reprezentációk, amelyek vezérfonalakként működnek, célokat, vágyakat testesítenek meg, ezáltal motivációs szerepük van, hiszen a személyek vágyott törekvéseik megvalósítására törekszenek. A motivációs funkció mellett értékelő szerepet is betöltenek, mivel valódi, reális *énképünk*et mindig *lehetséges *énjeinkkel** összhangban észleljük. (Hattie, 2004, Higgins, 1989).

Aktuális <i>énkép</i>	Reális <i>énkép</i>
Kellene <i>énkép</i>	Lehetséges <i>énkép</i>
Ideális <i>énkép</i>	

1. ábra. Az *énkép* tartalmi szerveződése

Az énkép működése

Az énképnek irányító, motiváló, információszervező funkciója van, reflektív és aktív jellegénél fogva harmóniát, összeillést teremthet az én és a társas környezete ill. az különböző enterületek között. Az énkép aktív jellegét hangsúlyozza a két egymással ellentétesnek tartott *énszabályozó motívum: az önbecsülés vagy énerősítés és az énkonzisztencia motívuma*. Az embernek szüksége, hogy önértékelése pozitív legyen, az önmagával való elégedettséget erősítse vagy fenntartsa, hatékonyságérzetét növelje, ez a reális énkép és a pozitív lehetséges énkép közelítésével érhető el. Ez a motívum az *önbecsülés* vagy énerősítés motívuma (Burns, 1982). Az egyén hajlamos úgy cselekedni és szemlélni a környezetét, hogy az megfeleljen az ő korábbi önértékelésének. Az *énkonzisztencia* tehát az a motívum, mely szerint akár pozitív, akár negatív az egyén önmagáról való képe azt a későbbiekben igyekszik fenntartani. Az énképpel szorosan összefüggő fogalom az *önértékelés*. Az önértékelés az az értékítélet, amelyet az egyén megfogalmaz magáról és hosszabb ideig fenntart. Az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket, értékítéleteinket foglalja magában, és énfogalmunkhoz hasonlóan a társas összehasonlítástól függ. Önértékelésünk több forrásból származik: értékelhetjük magunkat a napi sikerek és kudarcok, a társakkal való összehasonlítás alapján, de saját belső normáinkkal, énirányítóinkkal való egybevetés alapján is (Eliot–Diane, 2001, 208).

Énkép és önismeret

Az önismeret fogalma a köznapi szóhasználatban az önmagunkról való tudást, ismereteinket jelenti, inkább a tudatos, konceptuális, jól verbalizálható ismereteket asszociáltatja bennünk. (Buda, 1994). A pszichológiai értelemben az önismeret énünk (önmagunk) átélése, azoknak az érzelmeinknek és hangulati állapotainknak a tudatosítása, melyekkel a külső hatásokra, visszajelzésekre reagálunk, tehát a tudatosság mellett az élményszerűség is hangsúlyossá válik. Ez utóbbi meghatározás egy olyan *képességet jelöl* aminek segítségével érzékeljük saját érzelmi és indulati ellentmondásainkat, reakcióinkat, a reakcióink hátterében meghúzódó érzelmeinket is (Koncz, 1999). A szakirodalomban az önismeret és az énkép tartalmi között átfedést figyelhetünk meg. A különbség abban ragadható meg, hogy az önismeretben hangsúlyosabb a személyiség belső megfigyeléseinek az eredménye, az énkép pedig főként a környezet egyén felé irányuló visszacsatolásának hatására alakul ki. Az énképben levő tartalmak viszont erőteljesen színezik az önismeretet, mint ahogyan az önmagunk megfigyelésével, elemzésével szerzett önismeret is természetesen hat az énkép kialakulására (Schüttler–Szekszárdi, 2001). Pálffy Katalin szerint, az önismeret az egyén „áttekintése saját személyisége összetevőiről, határaitól és lehetőségeiről, betekintése saját viselkedésének a rügőiba, hátterébe,

motívumrendszerébe, képessége arra, hogy helyesen megítélje saját szerepét, hatását az emberi kapcsolatokban” (Pálffy, 1989. 15).

Pedagógiai következmények

1. *Az én-pszichológia összes fontos fogalmának ismerete és rendszerezése* – önismeret fejlesztésének alapvető követelménye.
2. *Az énkép alakulásának támogatása* – az önmagukkal kapcsolatos észlelések, ismeretek, érzések, értékek felismerésének támogatása tevékenységszervezéssel, együttműködéssel, társas visszajelzéssel. Az önismereti munka a nevelésben nem más, mint a társas tükörben megtekintett viselkedés háttérének felderítése, megismerése, tudatosítása, a viselkedés okainak (történetének) megértése, kontrollálása, saját lehetőségek, kreatív potenciálok felszabadítása, az ideális és a reális énkép közötti kiegyensúlyozott belső viszony kimunkálása (Bagdy-Telkes, 1988).
3. *Az énképvédő mechanizmusok tudatosítása, elemzése* – az énkép védelme azt jelenti, hogy az egyén az önértékelés és a környezet értékelése közötti összhang megteremtésére törekszik. Ez a törekvés több módon is megvalósítható:
 - az egyén megváltoztathatja a cselekvését vagy az énképét ami alapján őt megítélik
 - csak olyan emberekkel érintkezik, akik értékelésükkel alátámasztják az ő énképét
 - önkéntelenül olyan módon viselkedik (önigazolás) ahogyan őt megítélik
 - az össze nem illőnek tartott értékelést gyorsan elfelejti az egyén, nem magának, hanem tőle független dolognak tulajdonítja az eseményt (Kőrössy, 1997).
4. *Az önbecsülés vagy énerősítés támogatása* – a gyermek egészséges fejlődése, reális önértékelése, önbizalma kialakulása szempontjából fontos az ideális és aktuális én megfelelő viszonya, hiszen, ha az ideális én messze van az aktuális önjellemzéstől, az negatív önértékelést, ebből fakadó szorongást és rossz alkalmazkodást eredményez. A pozitív visszajelzések, az elfogadás, a feladatokkal való sikeres megküzdés az önmagával való elégedettséget erősíti, a reális és lehetséges énkép közötti távolságot minimalizálja.
5. *A pozitív önértékelés kialakulásának támogatása* – a neveltek önmagukkal kapcsolatos érzelmeik, értékítéleteik megfogalmazásának a támogatása, melyet meghatároz a napi sikerek és kudarcok sorozata, a társakkal való összehasonlítás vagy a saját belső normáikkal való egyezés (Eliot–Diane, 2001, 208). Minél több pozitív tapasztalatot szerez és visszajelzést kap a gyermek, különösen, ha számára elismert és elfogadott személytől származik, az önértékelése annál pozitívabb lesz. A reális és lehetséges ének egymástól való távolsága lényeges a

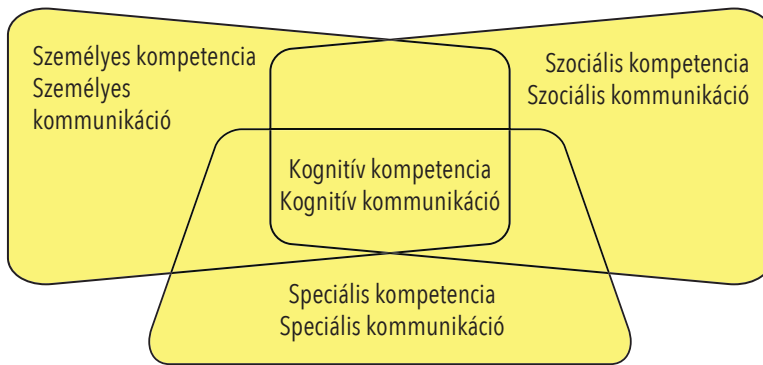
reális önértékelés kialakulása és fenntartása szempontjából. Ha kicsi a köztük levő távolság, akkor az ideális én motiváló ereje csekély, ilyen esetben a személy túlságosan pozitív képet fog kialakítani önmagáról. A reális és lehetséges ének közötti távolság ha túlzottan nagy, az elérendő célok, kitűzött feladatok, vágyak megvalósíthatatlanokká válnak, az önértékelés tartósan alacsony marad (Kőrössy, 1994).

Személyiség és önismeret a pedagógiában

A Nat nevelési feladatleírásában az önismeretet, mint a személyes tapasztalatok és a megszerzett ismeretek tudatosításán alapuló, fejlődő és fejleszthető képességet határozza meg, amely a társas kapcsolati kultúra alapját képezi. Vizsgáljuk meg, hogy az önismereti képesség, hogyan járul hozzá a személyiség integritásához, működéséhez. Elméleti keretként célszerű egy olyan pedagógiai személyiségmodellt választani, amely az önismeretet kitüntetett jelentőségűnek tartja az egyén fejlődése szempontjából. Nagy József (1994) szerint a pedagógiai szempontú önismeret-kutatás és elemzés legfontosabb célja hogy az énkutatás eredményeiből a pedagógia szempontjából ígéretes elemeket kiválassza, ezeket integrált rendszerbe foglalja, melynek eredményeképpen beláthatóvá válhat az éntelődés segítségének jelentősége. Az általa kidolgozott kompetenciamodell szerint, a személyiség fogalmát általános kategóriaként – minden ember közös sajátosságaként – használva elmondhatjuk, hogy a személyiség, egy bioszociális komponensrendszer, a saját működését és viselkedését megvalósító öröklött és tanult komponensek egysége. Komponensek készletéből, rendszeréből szerveződik, s a személyiség működése, viselkedése ezek által a komponensek által valósul meg. A személyiség működésében – tevékenységében –, viselkedési folyamatában a komponensek módosulnak, új komponensek keletkeznek, s maga a személyiség is alakul, fejlődik. A személyiség komponenskészletei rendszerre szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (Nagy, 2000).

Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is, két alapvető *létfunkciója* van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a személyes, pszichológiai kompetencia, a faj túlélését a szociális kompetencia szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában jelentős, hanem, az információfeldolgozás önálló létfunkcióként, kognitív kompetenciaként is jelentőséggel bír. A társadalmi munkamegosztás eredményeként, az egyes szakmák elsajátítása

és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint speciális kompetenciákat tartjuk számon. Az előzőekben bemutatott funkciók szolgálata a személyiség számára folyamatos probléma helyzetet jelent, amely a személyiség számára kívánatos és az aktuális helyzet különbségéből adódó feszültség leküzdésének szándékából táplálkozik. A személyiség önállósult kompetenciájaként, a többi kompetencia alapjaként, a kommunikációs kompetencia teszi lehetővé a személyiség problémamegoldását (Horányi, 2001, Szőke-Milinte, 2008). Ábrázolva az előzőekben elmondottakat, egy, a fejlesztő, értelmező, beavatkozó szintű eljárásokat segítő, lehetővé tevő modellt (2. ábra) kapunk (Nagy, 2000, Szőke-Milinte 2013).



2. ábra. A kompetenciák szerveződése

A kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, ami a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis, a kognitív kompetencia komponenskészlete nélkül elképzelhetetlen a speciális, személyes vagy szociális kompetenciák harmonikus fejlődése és működése. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást megvalósító pszichikus komponensrendszer, mely az információk vételét, kódolását, átalakítását, közlését és tárolását végzi, a személyiség rendszerében relatív önállósággal bír. Ilyenképpen a speciális, szociális és személyes helyzetekben a kognitív kompetencia által válik lehetővé a speciális (szakmai), szociális és személyes helyzeteknek megfelelő információfeldolgozás. Természetesen, ugyancsak a helyzeteknek megfelelően, a kognitív kompetencia komponenskészlete specializálódik, és olyan sajátos, csak az adott területnek megfelelő komponenskészletet hoz létre és működtet, amely már meghaladja az általános kognitív kompetencia komponenskészletét (pl. darutervezés-modellezés, szociális munkás bűnözőkkel való kommunikációja). A szociális kompetencia az egyéni érdekeket úgy szolgálja, hogy közben tiszteletben tartja a másik ember, a csoport, a nemzet vagy a faj érdekeit. A speciális kompetencia a foglalkozás, hivatás, munkakör vagy valamilyen speciális tevékenység eredményes ellátásának pszichikus feltételrendszere. A kommunikációs kompetencia a prob-

léramegoldást biztosító pszichikus komponensrendszer, mely a probléma felismerését és a megoldásához szükséges felkészültségek hozzáférhetőségét biztosítja.

Amint láttuk, a kompetenciák a létfunkciók megvalósításának eszközei, s e funkciók megvalósítása közben a személyiség kifejeződésének eszközei, az egyéni alkalmazkodást, boldogulást és szociális beilleszkedést szolgáló viselkedési, magatartási és tevékenységi módok.

Hol van az önismeret helye a kompetenciamodellben?

A kérdés megválaszolása érdekében a kompetenciamodellben a személyes kompetencia komponenskészletét és a személyiség érdekértékelő rendszerét kell megvizsgáljuk. Minden ember személyes érdeke a létezés, a túlélés, a testi-lelki egészség, személyiségének, szervezetének stabilizálása (védelme, fenntartása, karbantartása), optimális működése, szükségleteinek, vágyainak kielégítése, a jó közérzet, életcéljának és aktuális céljainak a megvalósulása, adottságainak megismerése, kibontakoztatása és érvényesítése. A személyes érdekeket szolgáló aktivitás a személyes kompetencia fejlettségétől függő eredményességgel valósul meg (Nagy, 2000, 248–249).

A személyes kompetencia mindazoknak a komponenseknek és szabályozóknak a rendszere, amelyek információhasznosítással lehetővé teszik a személyes érdek érvényesítését szociális kölcsönhatások nélkül is. A személyes érdekek érvényesülését a személyes kompetencia funkciói és ezen funkciók ellátását szolgáló komponenskészletek működése teszi lehetővé: *önvédelem, az önellátás, az individualitás, az önszabályozás és az önfejlesztés* (3. ábra).

A személyes kompetencia komponens-készlete	
Személyes motívumrendszer	Személyes képességrendszer
<p>Önvédelmi motívumok (szabadságvágy, önállósulási öntevékenységi vágy (kompetenciakészítés), egészségvédő és identitásvédő motívumok valamint az ezekhez kapcsolódó szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, normák, értékek.</p> <p>Önellátási motívumok (komfortszükséglet, mozgás-szükséglet, élményszükséglet)</p> <p>Speciális motívumok (öröklött speciális aktivitási hajlamok)</p> <p>Önszabályozási motívumok (önbizalom, önbecsülés, ambíció, életcélok)</p> <p>Önfejlesztés motívumai (önértékelési késztetés, az önmegismerés és az önfejlődés vágya)</p>	<p>Önvédő képességek – szabadságvédő, önállóság-védő, egészségvédő, identitásvédő képesség és az önvédelem rutinjai, szokásai, mintái, készségei, ismeretei</p> <p>Önellátó képesség – önkiszolgálási, befogadó, önkifejezési</p> <p>Speciális képességek (tehetségek) – az átlagosnál előnyösebb öröklött adottságokkal működő, fejlődő specifikus képességek és azok rutinjai, szokásai, mintái, készségei, ismeretei</p> <p>Önszabályozó képesség</p> <p>Önkifejező képesség</p>

3. ábra. A személyes kompetencia komponenskészlete

Megvizsgálva a személyes motívumok rendszerét, megállapíthatjuk, hogy az önszabályozási motívumok és az önfejlesztés motívumai szoros összefüggést mutatnak a pszichológiában bemutatott „én”, illetve „énkép” fogalommal, az énkép szerveződéssel (önértékelési késztetés, az önmegismerés és az önfejlődés vágya, ambíció, életcélok) és működésével (önbizalom, önbecsülés). A személyes képességrendszer önszabályozó és önkifejező képességei a *személyiség érdekértékelő rendszerének is komponensei, ezért a továbbiakban ezeket a képességeket, mint az érdekérvényesítés komponenseit tanulmányozzuk.*

Az éntudat a kompetenciamodellben

Összefüggések a személyiség, az én és a tudat között

A *személyiség kompetenciamodelljében a személyiség érdekértékelő rendszere* a személyiségfejlődés szintjeit szabályozza, a személyiségen belül valamennyi kompetencia, képesség alapja. Minden tudattalan és tudatos, szándéktalan és szándékos döntésünk végső viszonyítási alapja, segítségével értékelhetjük, hogy az aktuális helyzet előnyös-e, közömbös-e vagy hátrányos, milyen mértékben előnyös ill. milyen mértékben hátrányos (Nagy, 2000, 252–253). A tudat tanult komponensrendszer, az értelmező és önértelmező szintű aktivitás eszköze, koherens motívum és ismeretrendszer, a személyiség működésének alapvető feltétele. A tudat két komponens-készletből szerveződik: a világtudatból és az éntudatból. A *világtudat* funkciója az, hogy a személyiséget egységgé szervezze, és ezt az egységet megőrizze, a viselkedés viszonyítási alapjául szolgáljon. Az érdekértékelő döntést *éntudat* teszi lehetővé a személyiség önértelmező szintjén. Az embernek megadatott, hogy önmagát megismerje, hogy önismereteit értékelje és minősítse és ennek megfelelően önmagára vonatkozó motívumokat (attitűdöket, meggyőződéseket) alakítson ki. Az önismeretek és önmotívumok hierarchikus komponensrendszeré, éntudattá szerveződnek. Az éntudat segítségével nemcsak öröklött életprogramunkhoz, habitusunkhoz, világtudatunkhoz viszonyítva értékeljük az aktuális helyzetet, hanem önmagunk személyiség-komponenseinek előnyeit, hátrányait, azok mértékét is értékelhetjük, minősíthetjük (3. ábra).

Az én tanult komponensrendszer, két összetevő segítségével, az éntudat (önmotívumok és önismeretek rendszere), valamint az önreflektív képességek által valósítja meg az önértelmező szintű aktivitás szabályozását.

„Az ember öröklött lehetősége a reflexió és az önreflexió. (...) A nyelv elsajátításával lehetővé válik, hogy az ember aktivitását ne csak implicit módon a helyzethez, az aktivitás hatásához viszonyítva, ahhoz csatolva és visszacsatolva valósítsa meg, hanem a helyzetre és az aktivitásra vonatkozó explicit tudásra is reflektáljon, kifejlődjön reflektív képessége és azt

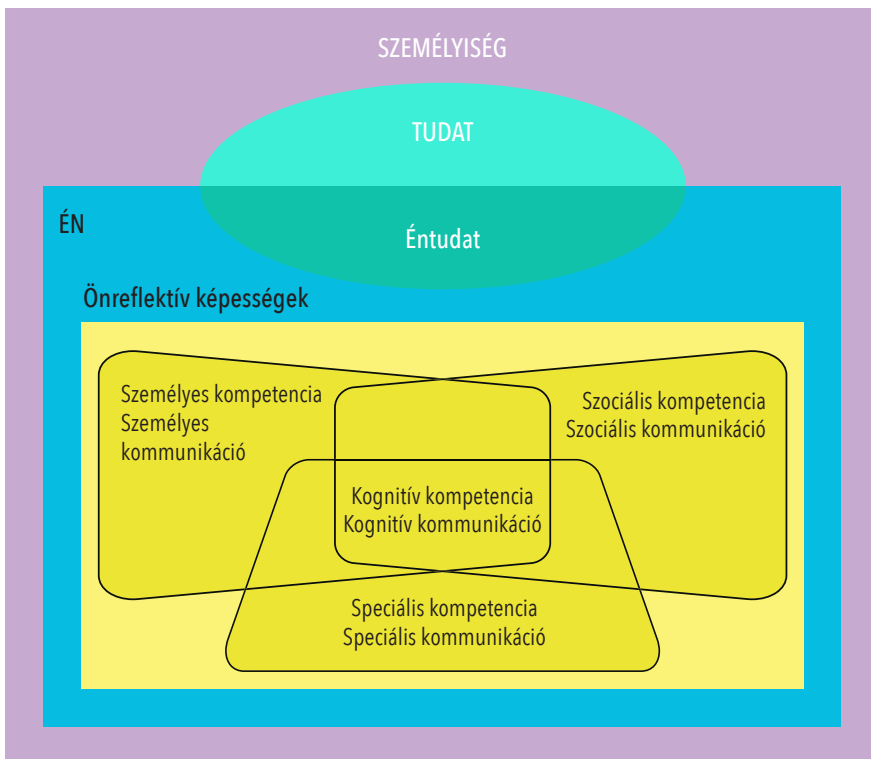
is használja az eredményesség és a hatékonyság érdekében.” (Nagy, 2000, 297).

Az önreflektív képesség hozza létre és működteti az éntudatot, s azzal együtt változik, fejlődik, vagyis az önreflektív képesség következménye éntudat kialakulása. Az ember születés után válik önreflektív lényé, az önreflektív viselkedés önreflektív képessége és az éntudat által valósul meg.

Éntudat kognitív hierarchiájának a csúcsa az azonosságtudat – az éntudat legszilárdabb, legkevésbé változékony, a viselkedés leghatékonyabb tanult befolyásolója.

Az éntudat funkcionális rétegeiként Nagy József a következőket írja le:

- Saját éntudat – reális én (az egyénről és kognitív viszonyrendszereiről kialakult hálózat)
- Elvárt éntudat – a másokban rólunk kialakult ismeretek és minősítések valamint a közösségekben, társadalomban létező minták és szabályok közül azo-



3. ábra Az érdekértékelő rendszer a személyiség kompetenciamodelljében

kat tartalmazza, amelyek tudomásunkra jutottak és amelyeket önmagunkra vonatkoztatunk, ezáltal éntudatunk komponensévé válik.

- Ideális éntudat – azokat az összetevőket tartalmazza, amelyeket ideálisnak minősítünk, amilyenek lenni szeretnénk, függetlenül attól, hogy az ideális elérésének mekkora esélyt adunk.

Ez a megközelítés leképezi Higgins 1987-ben felállított énreprezentáció tipológiáját (aktuális énkép, kellene énkép, ideális énkép).

Az önreflektív képességek

Azáltal, hogy az én és az önreflektív szabályozás is befolyásolja a viselkedést, az ember felszabadulhat az aktuális környezet direkt vagy indirekt viselkedést szabályozó kényszere alól és az éntudatra, az azonosságtudatra visszacsatolva közvetett, helyzetfüggetlen döntést hozhat. Az énfunkciók – személyiség egységgé szervezése, az egység megőrzése, önmagunk fejlesztése – az önreflektív képességek által valósulnak meg.

1. *Önértékelő képesség* – A viselkedésszabályozás információit önmagunkhoz, éntudatunkhoz (önismeretekhez, önmotívumokhoz) viszonyítjuk és ennek eredményeitől is függően alakulhat az éntudatunk, a döntés, a viselkedés, a tevékenység. Az önértékelőképesség segíti (lehetővé teszi) az eredményesebb viselkedést, aktivitást, hozzájárul az önismeret, az éntudat fejlődéséhez. Az önértékelőképesség különböző módon nyilvánulhat meg:
 - visszacsatoló önértékelés – a döntés következményeit, hatását elemzi, vizsgálja, minősíti
 - önvizsgálat – a viselkedés utólagos elemzése abból a szempontból, hogy hasonló helyzetben hogyan lenne helyes eljárni
 - önelemzés – saját magunk, fizikai állapotunk, megjelenésünk, személyiségünk – felkészültségeink, szokásaink, beállítódásaink, meggyőződéseink – értékelése.
2. *Önmegismerő képesség* – Az önmegismerő képesség az önismeretek, az önmotívumok készleteinek gyarapodását, realitásuk növekedését, a hierarchizálódást vagyis az éntudat fejlődését szolgálja, az önmagunkra vonatkozó ismeretek, motívumok az önmegismerő képesség termékei. Az önminősítés által másokhoz, mintákhoz, társadalmi elvárásokhoz, saját értékrendünkhöz viszonyítva valósul meg az éntudat mint motívumrendszer alakulása, fejlődése. Önismeretek és önmotívumok spontán gyarapodása mellett, a szándékos tanulási folyamatok teljesebb önismeretet, az önismeretek és önmotívumok hierarchizálódását eredményezik, miközben fejlődik az önmegismerési képesség is (Nagy, 2000, 309).

3. *Önfejlesztő képesség* – Az önmegismerő képességet egészíti ki, az önismeret alapján lezajló spontán önfejlődéssel szemben, az önfejlesztő képesség a tudatos választási szándék megvalósításának szervezője. Az önfejlesztő személyiség saját viselkedését, a problémáit, a konfliktusait tanulási lehetőségként kezeli. Ez a képesség az önértelmező személyek sajátja, magas szintű önreflexiót feltételez (felismerni melyek az ígéretes öröklött adottságai, mire van hajlama, önfejlesztési tervek kidolgozása a személyiség fejlesztése érdekében).

Az én az önreflektív képességek és az éntudat egységes pszichikus rendszere, amelynek az a funkciója, hogy a személyiség reflektív működését és viselkedését, önreflektív szabályozással kiegészítve hatékonyabbá, magát a személyiséget adaptívabbá, fejlődőképesebbé tegye.

Pedagógiai következmények – nevelési feladatok

Az önszabályozás és az önfejlesztés

előnyös motívumainak kialakítása, a hátrányosak leépítésének

1. *Az önbizalom támogatása* – annak a hitnek a megerősítése, amelynek birtokában tudjuk, hogy képesek vagyunk egy tevékenység elvégzésére, hogy értékes emberek vagyunk, hogy szerethetőek vagyunk. A nevelő azzal segít a legtöbbet, ha ő maga kifejezésre juttatja a gyermek fejlődésébe, képességeibe vetett hitét. A „Képes vagy rá”, „Tudom, hogy meg tudod csinálni” típusú megnyilatkozásokkal, a reális egyéni esélyek megteremtésével járulhatnak leginkább hozzá az önbizalom kialakulásához. Fontos továbbá az is, hogy olyan kihívások elé állítsák a gyereket, amely számára hozzáférhető megvalósítható, vagy szükség esetén segítséggel elvégezhető, hogy megtapasztalja saját kompetenciáját, értékességét. Az is fontos szempont, hogy a nevelő vegye észre és erősítse meg azokat a pozitív teljesítményeket, amelyek szorosan nem kötődnek az adott tananyaghoz, tanítási órához, ám elismerésükkel mégis hozzájárulhat a gyerek önbizalmának támogatásához.
2. *Az önbecsülés támogatása* – a reális és az ideális énképek egymáshoz közeli-tésének támogatásával valósítható meg. Ez a támogatás abban rejlik, hogy folyamatosan objektív és döntően pozitív visszajelzést fogalmaz meg a gyermek reális és ideális énképeire vonatkozóan, azaz arra figyel, hogy egyik se rugaszkodjon el a valóságtól, de a pozitív tulajdonságok méltó helyet kapjanak bennük. Az ideális énkép kialakulásának támogatásával, a fejlődés reális lehetőségeit mutassa be a nevelő a képességek, ismeretek és motívumok szempontjából. Mindeközben, figyeljen a reális énképpel való elégedettség támogatására, hiszen ez lehet a valódi fejlődés kiinduló pontja. A gyermek minél többször tapasztalja meg az önmagával való elégedettséget, annál inkább nő

- az önbecsülése, az énhatékonyság érzése és válik érdekeltté és képessé önmaga aktív fejlesztésére, önszabályozó tanulásra (Zimmermann–Cleary, 2006).
3. *Az ambíció támogatása* – elsősorban az énhatékonyság támogatását jelenti, melynek következtében megfogalmazódnak a gyermek ambíciói. Minél gyakrabban tapasztalja meg a gyermek a „képes vagyok” valamire érzését, annál valószínűbb, hogy újabb célokat fog maga elé tűzni, annál árnyaltabban fogja megfogalmazni ideális énképét, és annál inkább törekszik megfelelni az ideális énképének. A pedagógus akkor támogatja a legjobban a gyerek ambícióit, ha olyan tevékenységek sokaságával tudja megkínálni, amelyben a gyermek énhatékonyságát minél intenzívebben és sokrétűbben megélheti. Ekkor ismeri fel és fogalmazza meg önmaga számára a gyermek, hogy mit szeretne kipróbálni, megtanulni, elérni, milyen szeretne lenni. Fontos követelmény, hogy a pedagógus a tevékenységek tartalmának megválasztásával orientálja azokat felé a proszociális értékek felé a gyermeket, amelyeket a Nat és a helyi tanterv követelményként megfogalmaz.
 4. *Az életcélok kialakulásának támogatása* – a nevelő nevelt kapcsolat egyik sajátossága, hogy a hosszú ideig tartó, szakszerű fejlesztő- nevelő tevékenységben a nevelőnek alkalma nyílik arra, hogy a gyermeket megismerje. A gyermek megismerése során szakmai felkészültségének birtokában a nevelőnek tanácsaival, állásfoglalásaival, személyes példázataival támogatnia kell a gyermek életcéljainak a kialakulását. Amennyiben például a nevelő azt tapasztalja, hogy a gyermek szokásos viselkedése altruisztikus mintákat követ, úgy kifejtheti a gyermek számára, hogy a segítő foglalkozásokban ez a magatartásminta nagyon jól használható. Abban az esetben, ha a nevelő azt tapasztalja, hogy a nevelt életcéljai nem kívánt irányt vesznek, a proszocialitás és az önmegvalósítás pozitív értékorientált kritériumaitól eltértek, direkt nevelési módszerekkel közbeavatkozik és megpróbál a nevelt számára előnyösebb életcélokat vonzóvá tenni, például a céltalan bandázás helyett a zenekarban való közös időtöltés és játék lehetőségét villantja fel.
 5. *Az önértékelési készletés támogatása* – a nevelő nevelt kapcsolat egyik legfontosabb tulajdonsága. A nevelt tevékenységeit, viselkedéseit nemcsak a nevelő és a társak értékelik, az én kialakulásához, a reális önismeret és énkép fejlődéséhez arra is szükség van, hogy ő maga értékelje saját megnyilvánulását teljesítményét. A nevelési helyzet minden olyan lehetőségét az önismeret és az énképfejlődés szolgálatába kell állítani, amelyben alkalom kínálkozik arra, hogy a nevelt értékítéletet fogalmazzon meg magáról, ismereteiről, motívumairól, érzelmeiről, viselkedéséről. Minden csoportos, páros vagy egyéni munka során a neveltek önmagukra vonatkozó tapasztalatainak a szisztematikus elemzése és az eredmények külső társas visszajelzésekkel való összevetése, az önértékelési készletést és ezen keresztül az énkép és önismeret támogatását eredményezi.

6. *Az önmegismerési vágy kialakulásának támogatása* – a gyermek önmaga iránti kíváncsiságának felkeltése. A „milyen vagyok” kérdésre minden igazi nevelési helyzet érvényes válaszokat ad, ezért érdemes részt venni ezekben a nevelési kommunikációs helyzetekben. Egy vers vagy olvasmány ha a gyereket megérinti, megmutat valamit magából, egy stresszhelyzetben (pl. témazáró dolgozat, testnevelés órán egy fizikai kihívás stb.) is szerezhethet olyan tapasztalatot, amely átértékelte vele e megmérettetés fogalmát.
7. *Az önfejlesztési vágy kialakulásának támogatása* – azt feltételezi, hogy a nevelő szembesítse a gyermek reális énképét az ideális énképpel, miközben az ideális énkép elérésének lehetőségeit is felvillantja.

Az alapvető jelentőségű előnyös személyes motívumok dominánsná válásának és rendszerre szerveződésének segítése

A személyes kompetencia és a személyes tudat alakulásának és működésének feltétele az előzőekben bemutatott önfejlesztési és önszabályozási motívumoknak megfelelő fejlődése, ezért ezek személyiségen belüli dominanciáját kell a nevelési folyamatban támogatni. A motívumok fejlődési állapotuknak megfelelően más-más motivációs formákban nyilvánulnak meg (szükséglet, vágy, szokás, attitűd, meggyőződés, érték). A rendszerre szerveződés támogatásának egyik feltétele a motívumrendszer fejlődési dinamikájának ismerete. A személyes motívumrendszer legegységesebb formája, a szükséglet, A. H. Maslow amerikai pszichológus írta le a velünk született és a tanult szükségletek piramidális elrendeződését (Carver–Scheier, 2001). Amikor egy szükségállapot aktualizálódik, tudatosodik, beindul a szükségállapot kielégülését szolgáló tevékenység, a szükséglet motívum formáját ölti. Amennyiben egy aktualizálódott szükségállapot kielégítése automatizálódik, a cselekvési program kevés energia befektetéssel mindig ugyanúgy megy végbe, a szokás kialakulásáról beszélhetünk. Egy adott tevékenységgel, helyzettel kapcsolatos pozitív tapasztalatok, szokások, motívumok az adott tevékenység, helyzet iránti tartós, viszonylag állandó, szelektív és aktív irányulásokat eredményeznek. A motívumok, szokások elégséges pozitív tapasztalat alapján, hosszabb távon, az adott tevékenységek tárgya iránti vágyat és érdeklődést fogják eredményezni, a motívumok tehát érdeklődéssé alakulnak át. Az érdeklődés hatására tartósan végzett tevékenységek tartalmához kapcsolódva az egyénnek meggyőződései alakulnak ki az adott tevékenységre, vagy a tevékenység tartalmára vonatkozóan. A meggyőződések olyan erőteljesen érvényesülő értéktartalmak szerveződésai, vagyis eszmék, amelyek nagyon hosszú távú, akár az egész emberi életet végigkísítő cselekvési programmal rendelkeznek, így folyamatosan, az általuk szabályozott cselekvésre készítetnek. Mivel a meggyőződések mélyén mindig értékek húzódnak meg, olyan attitűdöt, viszonyulási módot fejtenek ki, amelyek az egyén magatartását határozzák meg, az általuk indukált cselekvésnek tett értéke van. A motivációs fejlődés és

az értékrend alakulása egymással összefüggésben valósul meg, a meggyőződések szintjén tudatos értékvezérelt viselkedésről beszélhetünk.

Az alapvető jelentőségű önfejlesztő és az önszabályozó motívumok előnyös formáiról a viselkedés- és magatartásbefolyásolás értékalapú megítélése ad tájékoztatást. Ezért az előnyös motívumok rendszerré szerveződésének támogatásánál a másik fontos feltétel, az értékek strukturális szerveződésének ismerete. A személyiség rendszerében az értékek strukturális szerveződése a következőképpen alakul:

1. *A biológiai lét értékei* (az élet tisztelete és védelme, a természeti környezet megóvása, az élő és élettelen természet szépsége iránti fogékonyság, az egyén optimális testi-lelki egészsége, az egészséges és kulturált életmód, felelősség önmagunk újratermeléséért, utódainkért)
2. *Az én harmóniájára, autonómiájára vonatkozó értékek* (önismeret, önértékelés, saját személyiség kibontakoztatása, önnevelés, saját személyiség vállalása, hit önmagunkban, felelősségvállalás, törekvés a belső harmónia és stabilitás megteremtésére, a komfortszükségletek és élményszükségletek biztosítása stb.).
3. *A társas kapcsolatokra vonatkozó értékek:*
 - a személyes kapcsolatok értékei (igény az intim emberi kapcsolatokra, barátságokra, szerelemre, hűség, önzetlenség, titoktartás, őszinteség, tapintat, a szerelem szépsége, a szexualitás kiteljesítő értéke, a család tisztelete stb.);
 - a szociális kapcsolatok értékei (segítő életmód, szociális ismeretek, képességek, proszocialitás és altruizmus, empátia, tolerancia stb.);
 - a mindennapi érintkezéssel kapcsolatos értékek (kulturáltság magatartásban, kommunikációban, udvariasság, figyelmesség stb.).
4. *A társadalmi eredményességre vonatkozó értékek:*
 - a műveltséggel kapcsolatos értékek (önmagunk és szűkebb-tágabb környezetünk megismerésére vonatkozó igény, az új tudás interiorizációja, igény a folyamatos önművelésre stb.);
 - a munkával kapcsolatos értékek (céltudatosság, szorgalom, rendszeresség, minőség stb.).
5. *A humanizált társadalom és világgép értékei:*
 - a hazával, nemzettel kapcsolatos értékek (szülőföld, nemzeti kultúra, hagyományok, szimbólumok stb.);
 - a civil társadalommal kapcsolatos értékek (alkotmányosság, törvényesség, állampolgári jogok stb.);
 - a világra vonatkozó értékek (egyetemes emberi jogok, felelősség az emberiség közös problémáinak megoldásában stb.) (Lappints, 1998.)

Ahhoz, hogy az önfejlesztő és az önszabályozó motívumok kialakulását megfelelően támogathassa, a nevelőnek ismernie kell a motívumok fejlődési szakaszait és az értékek strukturális szerveződését. Ez azt jelenti, hogy a motivációs fejlesztés irányát az értékek strukturális szerveződése határozza meg. A nevelő tudja, hogy az

önfejlesztő és önszabályozó motívumok és értékek az én harmóniáját, autonómiáját biztosítják, a biológiai szükségletek és motívumok bázisán, a többi - társas kapcsolatok, társadalmi eredményesség, társadalmi felelősségvállalás - motivációs szint és érték kialakulásának alapfeltételei, a személyiség integritásának, egészséges működésének biztosítékai. Következésképpen, a gyermekek sikeres iskolai teljesítménye, szocializációja, személyiségfejlődése is az önfejlesztő és önszabályozó motívumok és a hozzájuk kapcsolódó értékek fejlődésének és integrálódásának a függvénye.

Pozitív személyes tudat kialakulásának támogatása

Az éntudat fejlődését a nevelő az önmotívumok gyarapodásának biztosításával, pozitív irányú változásának facilitálásával és hierarchizálódásuk támogatásával segítheti. Attól függően, hogy milyen tevékenységeket végeztet, milyen visszajelzéseket ad, milyen értékeket közvetít, a gyerekek különböző jellegű és mennyiségű önismeretre tesznek szert, különböző előjelű önmotívumok alakulnak ki bennük, amelyek különböző mértékben hierarchizálódnak. Fontos tehát a pozitív személyes tudat alakításában a tudatos érték közvetítés és a tevékenységben adott folyamatos visszajelzés. Az önismeretek és önmotívumok hierarchiájának alapját egy választott, koherens értékrend adhatja (a 2012-ben elfogadott Nat ad ebben eligazítást). Minél kevésbé rendezettek, hierarchizáltak az önismeretek és az önmotívumok, annál alacsonyabb szinten működhet az önreflektív szabályozás, ugyanis rendezetlen kaotikus tartalommal (motívum és ismerethalmazzal) lehetetlen az eredményes viselkedés. Az éntudat fejlesztése tehát a pozitív önmotívumok alakulásának és a motívumhierarchia csúcsára való emelkedésének támogatását valamint a reális önismeret alakulásának támogatását jelenti. Nagy József szerint, az iskolában nagyobb teret kellene adni az embertudományok (humánbiológia és etológia, az antropológia, a pszichológia, a szociálpszichológia, az egészségvédelem), valamint az ökológia, a szociológia, a jog, az erkölcs, a történelem és más humántudományok olyan alapvető ismereteinek amelyek elősegítik az ember és a társadalom jobb megértését, amely ismeretek az önreflexió eredményeképpen az éntudat fejlődésének forrásaivá válhatnak. Az önreflektív képességek optimális működése a feltétele annak, hogy kialakuljon az éntudat gazdag és szilárd tapasztalati alapja (Nagy, 2000, 301–308).

Az önreflektív képességek kialakulásának támogatása

Az önészleléssel, az észleleti szintű önmegismeréssel kezdődik az önmegismerés képességének alakulása. A nevelési helyzet minél több lehetőséget biztosít a tapasztalati tanulásra, melyben lehetőség van a nevelő által irányított önészlelésre, annál inkább támogatja az önreflektív képességek alakulását.

Önmagunk megfigyelését és leképezését megvalósító önmegismerést követően már egészen korán működésbe lép az önértékelés, önmagunk, viselkedésünk, tetteink összehasonlítása másokkal, mások véleményével. Azok a nevelési helyze-

tek, amelyekben a gyerekek egymás viselkedéséről tevékenységéről visszajelzéseket fogalmazhatnak meg, támogatják a neveltek önértékelésének alakulását. Fontos szerepe van azoknak az előadásoknak, beszélgetéseknek is, amelyekben az előadás vagy a beszélgetés tárgya a személyiség, a személyiségdinamika, a személyiségfejlődés, amennyiben a neveltek az elhangzott ismereteket önmagukra vonatkoztatják.

Az önértékelésnek három formáját is támogathatja a nevelő:

1. a *visszacsatoló önértékelést* – a viselkedés hatását, következményeit értékelteti a nevelttel abból a szempontból, hogy hogyan kellene a legjobban a helyzethez igazítani
2. az *önvizsgálatot* – segítségével utólag elemezteti a neveltekkel a viselkedésüket annak érdekében, hogy legközelebb hasonló helyzetben optimálisabban viselkedjenek
3. az *önelemzést* – a neveltek saját maguk (fizikai állapotuk, megjelenésük, személyiségük: értékrendjük, kompetenciáik, képességeik) értékelését jelenti a változtatás az önfejlesztés érdekében.

Az *önminősítés* az értékelés eredményének pozitív vagy negatív irányú megítélése, e képességnek köszönhetően jönnek létre az önmotivumok (önattitűdök, különböző előjelű és mértékű önmagunkra vonatkozó meggyőződések, az önbizalom, az önbecsülés). A nevelő irányításával a neveltek a legkülönbözőbb helyzetekben végezhetnek önminősítést pl. szóbeli felelet után, egy csoportmunka végén, egy egyéni feladat elvégzése után stb.

Végül az *önfejlesztés* képessége, önmagunk pozitív irányú szándékos módosítását, megváltoztatását teszi lehetővé. Ez a képesség főként serdülőkorra és ezt követően jellemző, vagyis feltételez egy személyiségbeli érettséget.

Az önreflektív képességeknek a fejlődésével válhat egyre hatékonyabbá a személyiség működésének és viselkedésének önreflektív szabályozása, a neveltek önismeretének folyamatos fejlődése. Az önismeretből kiinduló önfejlesztés csak a nevelő segítségével, támogatásával valósítható meg optimálisan. Ha a nevelő következetesen támogatja a neveltek önfejlesztési kísérleteit, akkor serdülőkorban, ifjúkorban az önfejlesztés igénye és képessége eljuthat arra a szintre, amely a későbbi önálló önfejlesztés (élethosszig tartó tanulás) alapja lehet.

Összegzés

Az eddigiekben áttekintettük a pszichológiai énfogalom és önismeret-fogalom ill. a pedagógiai önismereti fogalom közötti kapcsolatot és pedagógiai következményeit: tanulmányoztuk az önismereti képesség helyét az önreflektív képességek között és az önszabályozó és önfejlesztő motívumokat a személyes motívumok rendszerében. Megfigyelhettük, hogy az önismeret-fejlesztés egy komplex működés, a személyes

kompetencia és az érdekérvényesítés komponenskészleteként nyeri el jelentőségét a személyiségfejlődésben és a fejleszthetőség pedagógiai feladatait is ebből a modellből lehet levezetni. A bemutatott feladatok igen komoly kihívást jelentenek a pedagógusok számára: a tanítás-tanulás folyamatába ágyazva, az önismeret-fejlesztés tudatos támogatása nagy odafigyelést és felkészültséget igényel a pedagógusoktól. Mivel tantárgyhoz nem köthető az önszabályozás és önfejlesztés motívumainak és az önreflektív képességeknek a fejlesztése, olyan hatékony pedagógiai kultúrát kell létrehozni, amely a neveltek értékelését, az ellentétek és a konfliktusok kezelését folyamatosan felhasználja az önértékelés, az önmegismerés, az önfejlesztés működtetésére. Megfigyelhettük, hogy az önismeret-fejlesztésének, az én kialakulásának feltétele a társas kapcsolat, hiszen a személyes fejlődést szolgáló visszajelzések nélkül nem alakulnak az önszabályozó, önfejlesztő motívumok és képességek. Tehát a pedagógiai kultúra része kell legyen a neveltek társas kapcsolati kultúrájának fejlesztése. A társas kapcsolati kultúra alakulását szolgálja az előnyös motívumok rendszerré szerveződésének támogatásánál bemutatott értékek közvetítése, az én harmóniájára, autonómiájára vonatkozó értékek bázisán közvetíthetőek és alakíthatóak a társas kapcsolatok értékei. A társas kapcsolati kultúra alakítása a kommunikációs kompetencia fejlesztését jelenti (különösen a szociális kommunikációs képességek és attitűdök fejlesztése), amit a Nat kulcskompetenciaként tart számon (Szőke-Milinte, 2013). Jelen tanulmány nem vállalkozik a társas kapcsolati kultúra kommunikációban történő fejlesztésének ismertetésére, csak mint az önismereti képesség kialakulásának elméleti kereteit kívánta bemutatni.

Irodalomjegyzék

- ALLPORT GORDON W.** (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- BAGDY EMŐKE – TELKES JÓZSEF** (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BUDA BÉLA** (1994): *Mentálhigiéné: A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei. Tanulmánygyűjtemény*. Animula.
- BURNS, R.B.** (1982): *Self-concept development and education*. London – New York, Holt, Rinehart and Winston.
- CARVER, CH. S. – SCHEIER, M.F.** (2001): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- ELIOT, R. S. – DIANE, M.M.** (2001): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
- HATTIE, J.** (2004): *Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self Concept*. <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-282004%29.pdf> [2015. 4. 7.]
- HIGGINS, E.T.** 1989. Self-discrepancy Theory : What patterns of self beliefs cause people to suffer? In *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 22. Ed. L. Berkowitz. Academic Press, Inc. San Diego. Berkeley, New York, 93–136.
- HORÁNYI ÖZSÉB** (2001): A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris.
- KONCZ ISTVÁN** (1999): Pedagógusszerrep és tehetségfejlesztés. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 108–129.
- KÖRÖSSY JUDIT** (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE, Budapest, Eötvös Kiadó, 67–86.
- KÖRÖSSY JUDIT** (2004): Az én fogalma, az énefejlődés elméletei. In: N. Kollár Katalin-Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.
- LAPPINTS ÁRPÁD** (1998): Az érték szempontú nevelési modell megalkotásának esélye és szükségessége. In Lappints Árpád (szerk.): *Érték és nevelés*. Pécs, Comenius BT.
- LINVILLE, P. W. – CARLSTON, D. E.** (1994/2003): Az én és a szociális megismerés: In: V. Komlósi Annamária – Nagy Lajos (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 94–147.
- MARKUS, H. – CROSS, S.** (1990/2003): A személyközi én. In: V. Komlósi Annamária – Nagy Lajos (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 46–94.
- MARKUS, H. – NURIUS, P.** (1986/2003): A lehetséges énképek. In: V. Komlósi Annamária – Nagy Lajos (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 292–322.

- MEAD G.H.** (2001): Szimbolikus interakcionizmus. In: Griffin, E.: *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó.
- NAGY JÓZSEF** (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia* 94 (1994/1-2.). http://www.magyarpedagogia.hu/document/NagyJ_MP9412.pdf [2015. 4. 7.]
- NAGY JÓZSEF** (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- PÁLFFY KATALIN** (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ROGERS, C.** (1981/2001): Személyiség- és viselkedésemélet. In: Szakács Ferenc – Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Személyiségelméletek*. Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 268-295.
- SALLAY HEDVIG** (2001): A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott Pszichológia* 3 (2001/1) 15-28.
- SCHÜTTLER TAMÁS – SZEKSZÁRDI JÚLIA** (2001): Változó szerep egy változó világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI, Dinasztia Tankönyvkiadó.
- SÉRA LÁSZLÓ – OLÁH ATTILA – KOMLÓSI ANNAMÁRIA** (1990): *Általános pszichológia*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZÓKE-MILINTE ENIKŐ** (2005): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- SZÓKE-MILINTE ENIKŐ** (2013): *A kommunikációs kompetencia a 2012-es Nat vitaanyagában*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- ZIMMERMANN, B. – CLEARY, T.** (2006): *Adolescents Development of personal agency. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. 45-69. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf> [2015. 4. 7.]

A családi életre nevelés

Gombocz János

Testnevelési Egyetem

Karainé Gombocz Orsolya

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

A családi életre nevelés

A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelős párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről. Az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.1.1.)

ANemzeti alaptanterv (2012.) figyelmes olvasója már a legelső oldalak, a köznevelés feladatait és értékeit bemutató bevezetés tanulmányozásával észreveheti, hogy az iskola működésének alapjául szolgáló dokumentum a családot igen fontosnak tartja a nevelésben. Úgy is, mint az iskola kitüntetett együttműködő partnerét, s úgy is, mint a nevelt, a majdani felnőtt szűkebb életterét, legintimebb emberi kapcsolatainak keretét adó szervezetet.

A Nat a köznevelés céljának tartja, hogy „...a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt, fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességeket.” (Nat, 2012. 1) Tekintve, hogy e meghatározóan fontos fejezetben a dokumentum a számtalan lehetséges (és szükséges) együttműködő partner közül csak a családot említi meg, nyilvánvalóvá válik, hogy elfogadja, elismeri a család döntő szerepét a nevelés sikerében. Kimondatlanul is rámutat arra, hogy tudja, a professzionálisan nevelő iskola az amatőr szülők együttműködő, támogató segítségével nélkül nem juthat eredményre. Evvel nem csupán egyértelmű tapasztalati tényekre utal, hanem azt is kifejezi, hogy nagyra értékeli a családnak a társadalomban betöltött szerepét, s erősíteni, támogatni kívánja ezt a megkerülhetetlen alakulatot. Fontos kiemelni ezt a tényt, ugyanis a múlt században négy évtizeden át a hivatalos pedagógiai gondolkodásban tartózkodás és gyanakvás volt tapasztalható a családdal szemben. Úgy állították be, mintha a régít, a rossz eszmét képviselő családot le kellene győznie a haladást jelentő iskolának. A reakciós gondolkodás nehezen ellenőrizhető fészkeként számon tartott, és az ebben a bűnben elmarasztalt család természetesen nem lehetett az iskola legfontosabb partnere.

A szülőkkel való együttműködés komoly szándékát az a tény is jól láttatja, hogy a Nat már a legelső intézkedések között szükségesnek tartja a tapasztalatcsere fórumait megteremteni:

„Az együttműködés a szülőkkel, a gyermekek családi neveléséhez nyújtott pedagógiai segítség, a szülői vélemények, javaslatok befogadása és hasznosítása a hatékony intézményes nevelés-oktatás nélkülözhetetlen feltétele, ezért az iskolának meg kell teremtenie azokat a fórumokat, ahol a szülők és a pedagógusok közötti tapasztalatcsere kölcsönössé, az együttműködés eredményessé válhat.” (Nat, 2012. 2.)

A nevelési folyamat érintettjei közötti kívánatos párbeszéd sikerét avval is szolgálja kívánja, hogy egy közös műveltséganyag kialakításán fáradozik, mely lehetővé tenné a közös nyelvet, amelyen a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható a diskurzus.

A családdal kapcsolatos alaptantervi megfontolásoknak csak egy szelete a szülőkkel való együttműködés határozott megkövetelése. A Nat családdal kapcsolatos valódi céltartalmai a családi életre nevelés elnevezésű fejlesztési terület leírásában jelennek meg, ezt azonban megelőzi egy kötetlenebb összegzés a Nat szellemében történt nevelés majdani eredményéről.

A dokumentum szerzői kilenc pontban foglalják össze, hogy milyennek is kell lennie a felnövekvő nemzedéknek. E kilenc pont közül négy közvetlenül a családi élettel (is) kapcsolatos :

- „...reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítéelőképességre tegyen szert,
- megtalálja helyét a családban, a szűkebb és tágabb közösségekben, valamint a munka világában,
- törekedjék tartalmas és tartós kapcsolatok kialakítására,
- legyen képes felelős döntések meghozatalára a maga és a gondjaira bízottak sorsát illetően” (Nat, 2012. 1.)

A családi életre nevelés a Fejlesztési területek – nevelési célok című fejezetben (I.1.1.) tizenkét fejlesztési terület egyikeként a felsorolásban az ötödik – előkelő – helyen jelenik meg.

Az egyes fejlesztési területek – céltartalmak leírása arányos terjedelmű, a szerzők valószínűleg evvel is láttatni kívánták, hogy itt nem lehet, nem kell előnyben részesíteni vagy hátrébb rangsorolni egyiket sem. (Az erkölcsi nevelés első helyre állítása és némileg terjedelmesebb bemutatása érthető, elfogadható, ugyanis a további tizenegy céltartalom – közte a családi életre nevelés – sem értelmezhető nélküle.)

A családi életre nevelést ebben a fontos fejezetben az alábbi leírásban mutatja be a Nat:

„A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelős párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi éle-

tükben felmerülő konfliktusok kezelésére. Az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.” (Nat, 2012. 4.)

Dolgozatunk arra vállalkozik, hogy a családi életre nevelés főbb problémáit a Nemzeti alaptanterv szempontjait követve dolgozza föl. A családdal kapcsolatos tények és összefüggések bemutatása döntően neveléstudományi szakirodalomra támaszkodik, de felhasználtunk szociológiai és pszichológiai tanulmányokat is. Ahol lehetett, gondolatmenetünkbe beépítettük a pedagógusképzésben szerzett tapasztalatainkat a családi életre nevelés tárgykörének oktatásáról.

A család a pedagógiai szakirodalomban

Mindenki, még a család fölött vészharangot kongatók is elismerik, hogy a társadalom legfontosabb integrációs egysége ez a sokszor és sokat vitatott alakulat.

A szakirodalom a megújuló vitákban ismételten hangoztatja, hogy a család a társadalom egyetemes és alapvető intézménye. Egyetemes abban az értelemben, hogy az ismert kultúrákban mindenütt föllelhető, alapvető pedig azért, mert léteének, működésének hatása az egész társadalom valamennyi szegletében, minden lényeges folyamatában érzékelhető. A család nem csupán a szociális integráció központja, hanem a felnövekvő nemzedék szocializációjáé is, a gyermek életének és személyiségének meghatározó szerepű tényezője. Ezért legalább futó szemügyre vétele a nevelés színtereit és felelős gazdáit felsoroló átfogó pedagógiai gondolatmenetekben megkerülhetetlen, kihagyhatatlan feladat.

Az elmúlt évtizedek családdal kapcsolatos nagy tudományos vitáiban a történeti és a szociológiai szempontú megközelítés uralkodott, a család működésének pedagógiai elemzése meghúzódott a szaktudomány félnyilvánosságának zugaiban. A kelet-európai szocializmus országaiban maga a hivatalos pedagógia is kevés figyelemre méltatta, hiszen a hagyományos értékek és gondolkodásmód őrzőjének mutatkozó család kellemetlen vetélytársa volt a hivatalos ideológiát hirdető, a rendszer ízlése szerint nevelő iskolának. A család a „kettős nevelés” főbűnében volt gyakran tetten érhető és elmarasztható.

A családról mindenkinek van személyes tapasztalata, s noha e tapasztalatok sokfélék, mert a családok mind mások és mások, a társadalom alapszejtjének szerkezetéről, működéséről, jellegzetes problémáiról a laikusok is sokat tudnak. Ismeretesek a család nevelő hatásának működésmechanizmusai és tipikus konfliktusai is. Mégis szükségesnek tartjuk röviden összefoglalni a neveléstudományi szakirodalom idevágó fontosabb gondolatmeneteit.

Pedagógiai szakírók a család fogalmi meghatározásában szívesen fordulnak Claessens/Menne (1973, 314) definíciójához, s ennek alapján hangsúlyozzák, hogy

családról akkor beszélhetünk, ha „...legalább két, ellenkező nemű pszichoszociálisan felnőtt ember egy újabb generációt produkál, s azt úgy neveli, hogy ez az új generáció pszichoszociálisan felnőtté válhat...” Ez a definíció a strukturális feltételek felsorolásában ugyan nem veszi tekintetbe, hogy a mai családok gyakran nélkülözik az egyik felnőtt szereplőt, többnyire az apát, s így meglehetősen problematikus kikötést tesz, a funkció megragadásában azonban igen jól megfelel a pedagógiai szemléletnek. Használatával lehetővé válik a család neveléstörténeti elemzése. Ebből kiderül, hogy a nevelő funkció változása nincs közvetlen összefüggésben a társadalmi rendszerek változásával. Az biztosan tudható azonban, hogy a polgári társadalom kialakulása a kétgenerációs „kiscsaládot” a társadalom minden rétegében általánossá tette, s ez a fejlődés olyan jellegzetességeket értelt meg, mint a házastársak „személyes boldogságát”, az anya-gyermek kapcsolat korábban nem ismert érzelmi intenzitását, az otthon- és családkedvelő ember típusát (lásd a biedermeier embert barátságos otthonában!), az intimitást a családi kapcsolatokban stb. A nevelés, mint a család belső ügye is ebben a korban, tehát a polgári fejlődés 17. századdal kezdődő és a 19. században kiteljesedő időszakában válik tudatossá. Mai elemzőknek föltűnik, hogy a családokban milyen érzelmi közömbösséggel szemlélték a gyermeket a 18. századig minden társadalmi rétegben és a család minden formájában. A kapitalizmus térhódításával terjedő egoizmus és individualizmus pozitív melléktermékének tekintik a családban általánossá váló elmélyültebb érzelmi kapcsolatokat a házastársak között, s ennek kifejlődésével jelenik meg a gyermekeket körülvevő gazdagabb érzelmi légkör is. A megváltozott életelvek és az egyre szélesebb rétegeket érintő jólét együttesen járulnak hozzá a családi nevelés szemléletének és gyakorlatának változásához. Erről a kérdésről részletesen ír Pukánszky Béla (2001). E pozitív fejleménnyel egy időben a gyermek élete a proletár családok és a szegény parasztság nagy tömegeiben embertelen körülmények között zajlik, gondoljunk a népi írók szociográfiáira, vagy Dickens, Zola regényeire! Az anyagi és erkölcsi nyomorban tengődő család csak lassan tűnik el a huszadik század számtalan társadalmi erőfeszítése eredményeképpen a fejlett országok városaiból és falvaiból.

A mai család legfontosabb jellemzői a szakirodalom alapján az alábbiakban foglalhatók össze:

1. Csökken a család gazdasági feladatköre, a család gazdasági egységből gazdálkodó egységgé alakul. A mindenki számára elérhető üzlethálózatban egyre több a fogyasztásra fölkínált késztermék. Kiterjedtebb a szolgáltató hálózat. Ez a körülmény a gyerekek és természetesen a szülők otthoni munka alól való egyre nagyobb tehermentesülését, és egyúttal a szabad idejük megnövekedését jelenti.
2. Növekszik a család emocionális szerepe.

3. A család egyre sérülékenyebb. Ez a sérülékenység belülről, a családot alkotó személyiségekből fakad. Oka – többek között – a lélektani szféra megnövekedett szerepében keresendő. Gyakoriak a válások, ennek következtében sok a csonka család illetve a másod-család. (A csonka család közismert pedagógiai hátrányai mellett – például a hiányzó apa-(vagy anya) modell – a békétlen ép családhoz képest viszonylagos előnyökkel is jár: tökéletlensége ellenére is megteremtheti a gyereknevelés nélkülözhetetlen érzelmi kellékét, a mindennapi nyugalmat.) A sérülékenység további jelei a mind nagyobb nemzedéki feszültségek, s ezzel összefüggésben a gyerekek egyre korábban történő kiszakadása a rosszul működő családból. Az otthonos, bensőséges légkörével védelmet nyújtó családokból való kilépés, különösen a fiúk számára kevésbé vonzó, sokan késleltetik a saját család alapítására vonatkozó döntést. (A német szakirodalomban találóan Hotel Mama-ként emlegetik ezt a jelenséget.)
4. Az átalakuló családi szerepstruktúra jellegzetessége, hogy most már nem a családi munkamegosztás a fő szerepdifferenciáló tényező, inkább lélektani dimenzióban differenciálódnak a szerepek. Növekszik a nők és gyerekek szerep-egyenjóságúága. A család sérülékenysége többek között éppen ebből a szerep-kiegyenlítettégből adódik. Növekszenek a feszültségek az egyenjogú szerepet viselők között, gyakran kezelhetetlenné válnak a konfliktusok.
5. Míg korábban a felnőttek, ma inkább a gyerekek nyitják a világ felé a család zárt egységét, s ezzel a nyitással sokat változtatnak a családon. A gyerekek generációja a felnőttekénél általában fogékonyabb a világ újdonságai iránt, könnyebben barátkozik a technika új eszközeivel, érzékenyebb a divat változásaira, nyitottabb modern művészetek és eszmeáramlatok iránt. A gyerek kezében lévő technikai eszközök révén a szülői kontroll lehetősége számottevően csökken. A szülők jelentős részének fogalma sincs arról, hogy hol bolyong, és milyen tartalmakkal találkozik a hálón gyermeke.
6. A család a külvilág felé nyitottabbá vált: a szülők is és a gyerekek is viszonylag sok időt töltenek a család szűkebb életterétől távol. A külső világban szerzett élmények és tapasztalatok bizalmas, meghitt légkörben való megbeszélésének, feldolgozásának, értelmezésének helye lett az otthon. Felmérések azt mutatják, hogy egy átlagos családban hazánkban negyed óránál kevesebb idő jut e nevelésben fölbecsülhetetlenül fontos szerepet játszó együttlétre.

A mai családnak a fentiekben összegzett sajátosságai pedagógiai működését is nagymértékben meghatározzák. A családi nevelés néhány jellegzetességét azonban még e radikális változások sem befolyásolták. Így például fontos vonása a családi nevelésnek továbbra is, hogy az a pedagógia elméletét nem ismerő amatőrök kezében van, akik a nevelésről összegyűlt tudományos tudás aláhullott törmelékeit ismerik csupán. Eljárásaikban az ösztönösség, a hagyomány és a véletlen tapasztalat kusza szövődéke jelenik meg, s nem a tudományosan igazolt módszeresség.

E jó szándékú amatőrökkel dolgozó család azonban továbbra is őrzi vezető helyét a nevelés színtereinek nem hivatalos hatékonysági versenyében. Az ebben illetékes tudományok (pedagógia, pszichológia, szociológia) szakértői úgy vélik, hogy legalább a gyermek tíz éves koráig a szocializációs folyamatban résztvevő számos tényező közül a családnak alapvető, meghatározó szerepe van. (A vizsgálatok az iskolát teszik második helyre ebben a korosztályban. Érdekes, hogy a család szerepének primátusát még a konkurens szintér, az iskola képviselői is elismerik!) A családi szocializáció meghatározó voltát nagyszabású vizsgálattal bizonyították Németországban: Az egész szocializációs folyamatot átfogó statisztikai elemzéssel kimutatták, hogy a családban működő nevelő erők jellegzetességei még a tanulmányi aspirációkat is meghatározzák. Így az például a protestáns családokban (átlagosan) magasabb, mint a katolikusokban, a városi családokban mint a falusiakban, az egy-két gyermekes családokban mint a sokgyermekesben, s ezek a különbségek nemek szerint még tovább tagolódnak.

Ma is igaz, hogy „a mi társadalmi és kulturális föltételeink között a szeretet, a meghittség, az elismerés és bizalom iránti elementáris emberi szükségletek kielégítése csak a család keretei között lehetséges. Minden egyéb szociális környezet csak parciális, idő és cél behatárolta szociális kapcsolatot tűr meg” (H. Giesecke, 1991, 115).

Továbbra is jellemző a családra, hogy benne a gyerekek viszonylag stabil, folyamatos szolidaritást élhetnek át. A család támogató attitűdje általában nem függ tanulmányi- vagy munkateljesítményektől, és nincs korhatára.

Változatlan jellegzetessége a família pedagógiai működésének, hogy benne a tervezett, szándékolt mozzanatok kisebb változást okoznak a gyermekben, mint a folyamatosan példaként szolgáló szülői viselkedés, a szülő személyisége a maga valóságában, a mindennapok sajátosan szervezett rendje, a hatalmi viszonyok, a konfliktuskezelés szokásai, a krízishelyzeteken való felülkerekedés technikái stb. Tehát nem a hangoztatott elvek, hanem az élet gyakorlata az igazi hatás forrása! A család továbbra is inkább a funkcionális, semmint az intencionális nevelés színtere, azaz inkább a szocializációs haszonban írható le a gyermekben megmutakozó fejlődés, mint a tervezett, strukturált, teleologikus szerkezet meghatározta tevékenységek eredményeként létrejövő fejlődés-tényekben.

Összegyűjtöttük a családi nevelés szakirodalmában leggyakrabban fölemlegetett problémákat. Nem törekszünk arra, hogy valamiféle fontossági sorrendet állítva mutassuk be őket, úgy gondoljuk, hogy - noha a mindennapi élet egyszerű tényeire vonatkoznak - a családok és segítőknek valódi gondjai fogalmazódnak meg bennük.

A mai amerikai pedagógiai irodalom egyik slágertémája a csonka családban (divatos szakmai szóhasználattal élve egyszülős modellben) felnövő gyerek. Marie Winn ezt a „könyökünkön jön ki” – témát olvasmányos könyvben dolgozza

föl. Gondolatmenetének középpontjában a gyermekkort túlságosan korán elvesztő egyke áll, ki a magára maradó anya barátjaként, felnőttet helyettesítő társként kényszerül élni. S aki gyerekként a felnőtt problémák tudója lesz, szerelmi titkok beavatottja, pénzgondok ismerője, az annak terhei alatt nem maradhat gyermek (M. Winn, 1991).

Arról is sokat olvashatunk, hogy a csonka család megfosztja a gyereket a teljes nemi szereprepertoár elsajátításának lehetőségétől. A magára maradó anya lányának még a női szerepeket is csak töredékesen mutathatja be, ugyanis nem tudja megjeleníteni a férjével kommunikáló, nőként interakcióban álló feleséget. A házastársi szerepek komplementer jellegére Buda Béla (1994, 287) mutat rá.

A szülők modellhatása is számtalan pedagógiai probléma forrása lehet. A szakirodalom arra hívja föl a figyelmet (Ranschburg, 1975, 34), hogy a szülő csak akkor válik univerzális karaktermodellé, ha az identifikáció emocionális feltétele adott. Tekintve, hogy az azonosulás a legerősebb szocializációs mechanizmus, igen zavaró a személyiség további fejlődése szempontjából, ha ezt valamilyen körülmény hátráltatja.

A békétlen családok mindennapi élete sem kedvez a gyermeki személyiség egészséges fejlődésének. A pedagógiai szituációban – ilyen a gyerek egész léte a családban – érvényesülnie kell a védettség eszméjének, s a gyerek számára átélhetővé kell válnia. A viszálykodó családokban ez a fontos feltétel nem teljesül, hiánya pedagógiai természetű problémák egész sorát okozza.

Az anya és az apa pedagógiai szerepével és az ebből adódó csapdákkal is gazdag szakirodalmi anyag foglalkozik. Az anya jellegzetes pedagógiai baklövései közül egyet emelünk ki. Női mivoltában háttérbe szorulva gyakran úgy kárpótolja magát, hogy anyai szerepeit terjeszti ki. Rátelepszik szinte gyermekére, s túlzó gondoskodásával önállótlanásra készíteti. Hibáját avval is tetézi, hogy nagyra nőtt gyermekének kiszakadását, leválását a szülői házról minden eszközzel hátráltatja, akadályozza. Az önállósodást gátló mesterkedések az önző és szűk látókörű szülői magatartás szomorú erőfeszítései.

Az apával kapcsolatban kettős dominancia-szerepről beszélnek: nemi és generációs dominanciáról. Ez a kettős uralmi helyzet autoriter magatartást involválhat, s ez nyilvánvalóan hátrányos lehet a gyerek nevelésében. E hátrányok egyikét abban látja a szakirodalom, hogy a gyerek maga is átveszi az autoriter modellt, és apaként, vagy élete más szerepeiben is ezt követi.

A szülő-gyerek viszony különösen érzékenyen reagál a szülők munkahelyi túlterheltségére. Veszélyes az is, ha munkahelyi konfliktusát a szülő a gyerekekkel való kapcsolatában vezeti le. A gyerek, mint a családi problémák előidézője, mint bűnbak kedvelt témája pszichológiai vizsgálatoknak.

Zárt családokra jellemző, hogy a szülők titkokkal terhelik meg a gyerekeket, olyanokkal, melyek kiadása sérti a család anyagi vagy erkölcsi érdekét. A zárt csa-

ládok sokszor a bennük tapasztalható szülői gondosság és a gyerekekre irányuló figyelem ellenére rossz pedagógiai feltételt jelentenek a személyiség kibontakozásához. A zárt keretek között maradás is bajjal jár, a kitörés pedig megoldhatatlan konfliktushelyzetek sorozatával fenyeget. A túlságosan nyitott család általában a kényelmes, felelősséget alig vállaló szülői magatartás eredményeképpen alakul ki. Benne a pedagógiai erők igen kis intenzitással működnek. Az elhanyagolás gyakori eredménye a gyermek agresszív, aszociális viselkedése. Az ilyen családokból könnyű kiszakadni, hiszen nem működnek megfelelően az érzelmi kötelékek. A családból pszichoszociálisan éretlenül kilökődő fiatal kevés eséllyel próbálkozhat a társadalom más alakulataiba beilleszkedni.

Gyakran olvashatunk arról, hogy a család mindennapi életének jellegzetes tevékenységeivel, különösebb erőfeszítés nélkül képes a felnövekvő generációnak átörökítenie a boldoguláshoz, az élethez szükséges ismereteket, készségeket, érzelmeket. A probléma abból adódik, hogy sokféle család van, így igen sokféleképpen értelmeződik a gyermek életségük is. Nyilvánvaló, hogy lumpen családban a lumpen élet szükségletei és készségei tanulhatók meg. E probléma ráirányítja a figyelmet a családdal kapcsolatos osztálytársadalmi gondoskodás szükségességére. Minden családot, nem csupán a periférián lévő különösen problematikusakat a szociális és pedagógiai segítségnyújtás jól működő intézményrendszerével kell támogatni. Mindezt elsősorban a gyerekeknél sikere érdekében kell tenni, s ezért – mondják a családvédelem szakemberei – nem a család kereteit, hanem funkcióit, a legfontosabbat, a nevelést kell társadalmi eszközökkel védeni! E főntebb fölörölt problémák összegzéseként azt mondhatjuk, hogy a család nem csak fölemelheti, tönkre is teheti a gyermek személyiségét. Bábosik István a családi környezet életvezetést (magatartást) deformáló hatásait elemző kutatások eredményeit összegezve megállapítja, hogy nevelési szempontból a legmeghatározóbbak:

- „a család teljes vagy részleges hiánya
- a családi hatásrendszer túlszabályozó jellege
- a családi feladatrendszer szűk keresztmetszete...
- a családon belüli pozitív magatartási modellek hiánya” (Bábosik, 2004, 167)

A család – esetenként valóban tetten érhető – betegítő, tönkretevéő hatását többen is fölhasználják a család hagyományos formája elleni propagandájuk érveként. Éppen olyan módon eljárva, mint a társadalom iskolátlánítását követelő szélsőségesek.

A pedagógiai szakirodalom igen józanul, mértéktartóan fogalmaz a családdal kapcsolatos tennivalókat illetően. Valószínűleg tiszteletben tartja azt a sokszor hangoztatott tényt, hogy a társadalom alapsejtje igen nehezen ragadható meg a maga teljességében, belső folyamatai alig tárhatók föl tudományos eszközökkel, s többek között ezért is igen nehéz beavatkozni a család életébe és nevelő tevékenységébe.

„Minden olyan felfogásról azonban, amely megkísérli előírni, milyen a jó család, milyen legyen a család, mi a rossz, mi a negatívum a családban, amit ki kellene köszörölni, előbb-utóbb kiderül, hogy a mögötte rejlő ideológia érvénye igencsak korlátozott, és a család nem olyan, nem lehet olyan (nem akar olyan lenni) amilyennek az elmélet képzelet” (Buda, 1994, 287).

A nevelést illetően tudomásul kell venni, hogy az itt – a családban – amatőrök, gyakran igen jó pedagógiai érzékű, de mégiscsak amatőrök kezében van. Nem szabad elfelejtenünk, hogy az ifjú generáció felnevelésének sikere döntő módon rajtuk áll!

Az eddigi gondolatmenetünkben csak a szülőkről és a gyermekeikről szóltunk, s nem említettük meg a rokonságot, a tágabb családot mint pedagógiai hatások forrását.

A gyerek életének alakulásában a testvéreknek különös szerepük van. A testvérrel való együttműködés lehetősége, mindenekelőtt a közös játék különösen fejlesztő hatása már a kisgyermekkorban is. Különösen pszichológus szerzők foglalkoznak nagy előszeretettel a testvér-sorrend pedagógiai-pszichológiai kérdéseivel. Az egykeség, a szendvics-gyerek sorsa, a nagy korkülönbséggel második vagy sokadik gyerek elkényeztetése vagy elhanyagolása a sláger témák. Saját gyakorlatunkban neveléstani szemináriumok kedvelt témája volt a családban élő fogyatékos testvér mint pedagógiai erőforrás. Emelkedett gondolatmenetű, szép előadásokat hallhattunk arról, hogy humanista gondolkodású, jó pedagógiai érzékű szülők az életnek ezt a valódi csapását miként tudták az egész család érzelmi többletévé változtatni, s a testvérek nevelésében pozitív eredménnyel fölhasználni.

A kisgyerek s a kamasz életét gyakran kiterjedt felnőtt környezet fogja keretbe, melynek a szűk családhoz fűződő érzelmi kapcsolatrendszerét számtalan tényező befolyásolja. Ebben a rokoni érzelmi hálóban növekedve tagolódik bele a tágabb világba a felnövő gyerek. Nagyszülők, nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek, keresztszülők tekintete vigyázza a bölcsőtől egészen felnőtté cseperedéséig, s még azon is túl. Ez mindig így volt. Azt, hogy a különböző rendű és rangú rokonoknak milyen szerep jutott egy-egy gyerek nevelésében korábban elég jól működő szabályok határozták meg a zárt paraszti világban is, és a polgárok és a nemesség valamivel több szabad mozgást biztosító köreiben is. Általánosan érvényesülő tendencia volt, hogy a gyerek minden felnőttnek engedelmességgel tartozott. S aztán hogy melyik rokon milyen nyomot hagyott a felnövekvőben, az sokféle tényezőről múlt. Illyés Gyula egy nagybátyját emlegeti prózaversében, aki olyan jól értett a gyerekek nyelvén, s olyan jól tudott ajándékozni, hogy a költő még férfi korában is megemlegette az ajándékba kapott messzelátót, mely a Sió túlsó partjáról is közel hozta a templomtornyot, s a kagylót, melyet füléhez szorítva hallhatta a tenger zúgását. A Tücsökzenéből tudjuk, hogy Szabó Lőrinc nem apjától, hanem egy pap

nagybátyjától tanulhatta meg - nála töltötte vakációit -, hogy milyen a jókedvű ember. Saját apját keserű, mindig rosszkedvű, élni tehetségtelen felnőttnek látta gyerekként.

A huszadik század családfelforgató és szétbontó lendületében a valódi nagycsalád, ha nem tűnt is el teljesen, de átadta helyét a kétgenerációs kiscsaládnak. A modern élet úgy szerveződik, hogy benne kisebb szerep jut a tágabb család rendszeres személyes kapcsolatban is összefogó együttműködésnek. A nagyszülők, s különösen a nagymamák anyapólok, s szülő-kiegészítő szerepe nélkül sok családban ma sem tudnák megoldani a mindennapi élet gyerekekkel kapcsolatos gondjait. S nemcsak a kézzelfogható, materiálisan is működő segítségről van szó, a felügyeletről, a gondoskodásról. A bölcs, szeretetteljes nagyszülői jelenlét, az érzelmi támogatás legalább olyan fontos pedagógiai feltételrendszert jelent.

A szomszédsággal is kitágul a személyes emberi környezet. Különösen kisebb településen, ahol az elidegenedés még nem tett mindenkit közömbös idegenné, válhat a felnövekvő gyerek életének alakításában fontos szereplővé egy-egy szomszéd, vagy az egész szomszédság, bizonyos értelemben - szerencsés esetben - kitágul a család a szomszédokkal.

Az urbanizáció ugyan megnehezítette e kapcsolatok működését, de a maguk módján a közösségek a legkülönbözőbb települési viszonyok mellett is rendre megkísérlik e kapcsolatrendszer felelevenítését.

Együttműködés a családdal, a pedagógusok szülőkkel való kommunikációja

Tanulmányunk elején rámutattunk arra, hogy a Nat az intézményrendszerben folyó nevelést a szülőkkel való együttműködésben tartja megvalósíthatónak. Ebből is következik, hogy a pedagógusnak felkészülten kell a nevelésben legfontosabb partnere, a szülő felé fordulnia. Az együttműködésre való készség és a szakszerű odafordulás több fontos felkészültségbeli feltétel kellő szintű birtoklása esetén lehet működőképes. A pedagógusnak:

- ismerni kell a család pedagógiai működésének általános modelljét, és a kor társadalmában elterjedt tipikus változatokat,
- tájékozottnak kell lenni a nevelésben amatőr szülő pedagógiai gondolkodásának és érzelmeinek jellegzetes vonásait illetően,
- felkészültnek kell lenni a különböző műveltségű és néha sajátos, nehezen elfogadható elveket valló szülőkkel való kommunikációra.

Az első feltétel a nevelő pedagógiai elméleti tudásának abba a részébe sorolható, amelyet a képzés során pedagógiai, pszichológiai és szociológiai tantárgyak

tananyagában alapoznak meg, s amelyek konkrét tudáselemeit a neveléstan fejti ki. A családi nevelés modelljét az iskolában folyó neveléssel összehasonlítva úgy jellemezhetjük, hogy:

A család	Az iskola
- nem tervezi a folyamatot	- tervezett folyamatot irányít
- esetleges, nem szakmai az ellenőrzés	- szakmailag megokolható, rendszeres
- az ellenőrzés tevékenységekre vonatkozik	- az ellenőrzés döntően a fejlődésre vonatkozik
- a nevelés beépül a mindennapi életbe	- a nevelés folyamata önállóul
- a nevelési folyamat strukturálatlan	- átlátható, ismétlődő elemekben strukturálódik

1. táblázat

A második feltétel a nevelésben amatőr szülő pedagógiai gondolkodásának és érzelmeinek jellemző vonásait ismerni. Erről kevesebbet tanul a pedagógusképző intézményben a leendő nevelő. Maga a neveléstudomány is csak az utóbbi két évtizedben tett komolyabb erőfeszítéseket, hogy kutatási eredmények alapján meghatározhassa és leírhasa a professzionális és az amatőr nevelők pedagógiai tudásának lényeges vonásait.

Valószínű, hogy azokban a pedagógusképző műhelyekben, ahol a családi nevelés vagy a pedagógus személye önálló tantárgy keretében kerül szóba, ott tananyagként dolgozhatják föl a hallgatók ezeket az ismereteket. Az alábbiakban egy német szerző páros (Hierdeis–Hug, 1997) munkájára támaszkodva mutatjuk be a szülők pedagógiai tudásának legfontosabb vonásait, s állítjuk szembe a pedagógusok ebbéli felkészültségével.

A szülő	A pedagógus
- „elleste” a pedagógiai tudást	- tanulta a pedagógiai tudást
- köznyelvi szavakkal fejezi ki magát	- szakmai – tudományos nyelven beszél
- „privát” érzelmeket működtet a nevelésben	- szakmai és privát érzelmek jellemzik
- ködös, elmosódó képekben látja a nevelési célt	- konkrét, lebontható célokkal operál
- tudása az egyénre jellemző	- tudása a szakmára jellemző
- a tudásban hitek, vélemények ismeretek keverednek, érzellel átszóttek	- határozottan elválik a tudományos tudás az „aláhullott” és a tapasztalati tudástól
- a tudáselemek nem mindig koherensek	- koherens szakmai tudást alkotnak

A szülő	A pedagógus
- a szóbeliség szintjén maradnak	- a tudományos szöveg szintjén összegződnek
- általánosításként fogalmazódnak meg	- elhatárolja az egyedit az általánostól
- egy okra vezetnek vissza pedagógiai tényeket	- mindig a multikauzalitást feltételezik
- nehezen változnak, merevek	- könnyebben változnak, rugalmasak
- stb.	- stb.

2. táblázat

A szembeállító felsorolásból kitűnhet, hogy a mesterségét tanult szakmaként gyakorló pedagógus – ugyanazt a pedagógiai helyzetet látva – várhatóan máshogy vélekedik egy tanuló agresszív cselekedetéről, mint egy szülő. (Meg sem említve azt a helyzetet, amikor a véleményt alkotó szülő személyesen is érintett a helyzetben, mondjuk a megvert áldozat anyja vagy apja.) Az amatőr gondolkodásban az egyszeri tapasztalat messzemenő következtetések levonására elegendő bizonyíték, azaz nyilvánvaló, hogy a verekedő agresszív személyiség, hiszen látható, átélhető az agresszivitása. A képzett pedagógus nem von le az egyszeri viselkedésből a személyiségre vonatkozó messzemenő következtetéseket. Ő tudja, alaposan kell elemezni a tényeket. Lehet, hogy a megvert fiú pimasz viselkedése váltott ki egy nyugodt, higgadt, szociálisan jól beilleszkedő társából váratlan felháborodást. Az is lehet, hogy a verekedő felhalmozódott családi traumák terhe alatt vált átmenetileg agresszívvá, s természetesen a lehetséges sok variáció közül az is megeshet, hogy egy valóban agresszív személyiség most egy újabb áldozatot talált önmagát nem korlátozó vadságának. A professzionális nevelő tudja, hogy az attribúció, az oktuldajdonítás figyelmet és elemző gondolkodást igényel (vö. Szabó, 2006, 17–19). Egyúttal azt is tudja, hogy a szülő a pedagógiai gondolkodás más útjait járja be.

A szülőkkel való sikeres együttműködés harmadik feltételének a kommunikációs felkészültséget említettük. A pedagógusképzés hivatalos dokumentumai pontosan meghatározzák, hogy mit tekintenek a pedagógiai felkészültség tartalmának. Ezt az egyes pedagógiai tantárgyak tananyagának leírásából is tudni lehet, de a képzés céljaként kompetenciákban kifejezve törvény írja elő a tudnivalókat. E nyolc kompetencia egyike, hogy a pedagógus tudjon a nevelésben együttműködő partnerekkel kommunikálni. Így a legfontosabb partnerrel, a szülővel is. Előzetesen már utaltunk arra, hogy ez a kommunikáció nem egyszerű. Szakmai tudáson kívül fegyelmet, önuralmat igényel. Sokféle szülővel találkozhatunk a fogadó órákon, szülői értekezleteken és az együttműködés más fórumain. Az agresszív ember, aki villamoson, autóbuszon utazva, a bevásárlás türelmet igénylő idején, a kórházban és a strandon, az utcán és mindenütt megbotránkoztatóan, mások, idegrendszerét

rongálva viselkedik, bizony nem fogja vissza indulatait az iskolában sem, amikor gyermeke nevelőjével tárgyal. A fontoskodó, önmagát előtérbe állító szülő sem ideális partner. Pedagógusok jól ismerik a hízelkedés bajnokait is, azokat, akik ilyen módon igyekeznek gyerekeiknek előnyöket szerezni. Szerencsére a többség nem ilyen.

A szülőkkel való kommunikációnak van egy nagyon fontos, önmagát éltető mozzanata. Ugyanis a szülők egy részét újra és újra meg kell győzni arról, hogy elsősorban a gyerek számára fontos szüleinek az iskolával való együttműködése. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy az iskola munkájába bevonódó, az iskolával együttműködő szülők gyermekei kimutathatóan jobb teljesítményt nyújtanak az erre nem vállalkozók gyerekeihez képest (Podráczky–Hegedüs, 2013).

A professzionális és amatőr nevelők kommunikációját sok hátráltató tényező közül leginkább az nehezíti, hogy más-más az élményanyaguk a gyerekekkel kapcsolatban. Pedagógusok és szülők más-más helyzetben, más-más tevékenységek végzése közben és egymástól jelentősen eltérő szociális partnerekkel interakcióban látják a gyereket, ráadásul a gyerekekhez való viszonyuk is egészen más. A saját tapasztalatuk és e tapasztalathoz való viszonyulásuk megosztása a másik féllel kölcsönös haszonnal kecsegtet. Részben segíti a saját pedagógiai erőfeszítések sikerre vitelét, részben úgy szolgál, hogy a másik fél pedagógiai gondolkodásába, értékelési gyakorlatába enged betekintést. Könnyebb összehangolni a nevelő tevékenységet, ha kölcsönösen tájékoztatják egymást az érdekelt felek. A pedagógus a szakszerű és felelősséget sugárzó, hiteles kommunikációval az igényes nevelői gondolkodás jó propagátorává válhat ebben a kommunikációban. S éppen fordítva működik a rossz, a használhatatlan közlés. Egyszerű példával élve mutatjuk be az inadekvát, alkalmatlan pedagógusi kommunikáció egy esetét: Az első osztályos gyerek édesanyja bizakodva és egyúttal aggódva kérdezi a tanító nénit, hogy milyen a gyerek az iskolában. A válasz: hát, aranyos. Azt minden szülő tudja, hogy fia, lánya aranyos. A helyes pedagógia válasz erre a kérdésre csak az lehet, amelyben a nevelő összegezve eddigi tapasztalatait a gyerekről elmondja hogy milyen a gyerek viselkedése az órán, a szünetben, játék közben, milyen a feladattartása, milyen a figyelme, milyen a társakhoz való viszonya, miképpen bánik a tanszerekkel, miként alakul, fejlődik a mozgása, milyen a szókinccse stb. Tehát tárgyszerűen, tagoltan tud véleményt mondani, mert gyermekszemléletében a szakember nézőpontja és ítélete jelenik meg. S természetesen összegzésként azt is mondhatja, hogy aranyos. A szülő szakszerű, tartalmas informálása mindkét fél pedagógiai érdeke.

Szülő és nevelő együttműködése számtalan konfliktus kialakulásához vezethet. Ezeknek az összeütközéseknek több lehetséges okára rámutattunk már. A jó tanári kommunikáció a konfliktusok jelentős részét megelőzheti. Az elkerülhetetlenül kialakuló konfliktusok megoldásában a pedagógus szakmai felkészültségének fontos elemei, a korszerű konfliktus szemlélet és a hozzá rendelhető konfliktus megoldó

technikák segítenek. Éppen úgy, mint a diákjainkkal való konfliktus kezelésében, itt is a probléma megoldására kell törekednünk (ki kell hordanunk a konfliktust), s nem a ki kit győz le elvet érvényesíteni.

A nevelésért felelős személyek közötti sikeres kommunikáció egyik fontos jellegzetessége, hogy jól szolgálja a nevelő tekintélyét. Közismert dolog, hogy tekintély nélkül nem végezhet eredményes munkát a tanító, a tanár. A pedagógus mesterség archetípusai igen jól láttatják ezt a tekintély-szükségletet. Az Atya, a lelkem gondozója fölöttem áll, mert belém lát, jobban ismeri személyiségemet, gyarlóságaimat, erényeimem mint magam. Elfogadom, elismerem hatalmát felettem. Tisztelem a Mestert is, mert ő a tudás birtokosa, elfogadom, hogy ő vezessen a tudás megszerzésében. Tekintély előttem a Hivatalnok, hiszen a közösség nevében ő hozhat ítéletet sorsomról. Elfogadja teljesítményemet vagy nem, tudásában és lelkiismerete jó működésében megbízhatok, rábízhatom magam. A mai pedagógus e három előkép összes funkcióját birtokolja. Sikeres működésének elengedhetetlen feltétele, hogy tanítványa és annak közvetlen emberi környezete bízson e fontos hivatalok hordozójában, fontos döntések meghozójában. A tekintélyt a pedagógus döntően a tanítványaival végzett mindennapos munkájával teremti meg, a szülőkkel való sikeres kommunikáció azonban esetenként ritkább alkalmával is nagyobb hozadékot, de nagyobb veszteséget is produkálhat az osztályteremben elértnél.

A családi életre nevelés Nat-beli terve

Tanulmányunk elején bemutattuk – szó szerint idézve a dokumentumot – az ötödik fejlesztési terület tartalmát. A kilenc sornyi hivatalos szöveg első négy és fél sora a családi nevelésnek a fejlesztési területek közé való felvételét értelmezi, csak a második négy és fél sor ad konkrét tennivalókra utaló összefoglalót a családi nevelés kiemelt tartalmairól. Ezek tehát:

- harmonikus családi minták közvetítése,
- segítség nyújtása felelős párkapcsolatok kialakítására,
- ismeretek adása a családi konfliktusok kezelésére,
- foglalkozás a szexuális kultúra kérdéseivel.

A harmonikus családi minták közvetítésének feladatát nyilvánvalóan azért állítja első helyre az elvégzendő feladatok közül a Nat, mert – mint maga is megfogalmazza „A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkezett zavarok...” (Nat 4.) nyilvánvalóvá teszik, hogy a felnövekvő ifjúság jelentős részéhez nem jut el az egészséges, a kívánatos, a „jó” család látható, lelkesítő képe. Sokuknak nincs saját élménye a szerethető családról. A médiából aligha szerezhet pozitív élményeket a

gyerek, hiszen hír értéke csak a deviánsnak, a nyomorultnak, a feltűnően embertelennek van. A színház- és filmművészet is többnyire csak a családdal kapcsolatos tragédiákat és extremitásokat ábrázolja, a deformált családot, a kegyetlenül működő családot. Egy pszichológus pontos láttelepet adó tanulmányát idézzük az önmegvalósítási törekvések aránytalan előtérbe állításáról, evvel összefüggésben az ép család értékigénylésének jelentős csökkenéséről. „Az én különleges értéként való kezelése jól látható azokban a házasságot is érintő morális konfliktusokban, amelyek az én-érték és más értékorientációk között alakulnak ki. Korábban a házasság, a család épségének megőrzése, illetve a gyerekek érdeke erősebb volt, mint az egyediség kimunkálása. ... Sok ember szinte büntudat nélkül hagyja ott házastársát és gyermekeit énje kiteljesítése érdekében” (Horváth Szabó, 2003, 40).

Az iskolai nevelésben megvannak a megfelelő eszközök arra, hogy a mai magyar társadalom egy része által sugallt - inkább taszító, mint vonzó - családképet a maga által képviselt pozitív minta hatékony bemutatásával ellensúlyozza. Az nem mindegy azonban, hogy az iskola mit tekint pedagógiai eszközökkel propagálható harmonikus családnak. A szabálytalan családalkizatok és családszerű formációk elfogadásában – különösen a városi lakosság – egyre elfogadóbbnak mutatkozik. A hivatalosság azonban a társadalom különböző intézményeiben állásfoglalásra kényszerül. Ki kell nyilvánítania, hogy mit, milyen formációt tekint családnak, kit támogat (vö. Buda, 2003, 53–54). A bíróságokhoz, szociális hivatalokhoz hasonlóan az iskolának is határozottan ki kell mondania, hogy melyik az az alakulat, amely „... kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában” (Nat 4.). A Nat is azt láttatja, amit az iskolának még részletezőbben és pontosabban meg kell fogalmaznia a tanítványokkal folytatott pedagógiai diskurzusban, hogy az ép, teljes család valósítja meg ezt az eszményt. Az a család, amelyben a szülők nem egy meghatározott időre vagy életszakaszra kötnek szerződést, hanem teljes életükre szövetséget. Az ép, a minden tagjának időbeli korlátozás nélkül perspektívát nyitó, védeltséget és támogatást nyújtani képes, a meghittség szükségleteit kielégíteni tudó stabil családnak kell a családi életre nevelés fejlesztési terület tevékenységeinek centrumában állnia.

Az azonban nem elegendő, hogy a humanista gondolkodás számára egyedül elfogadható családkép vonzó változatait megjelenítsük tanítványaink előtt. Vele együtt meg kell jeleníteni az erőfeszítésnek, a lemondásnak, a fegyelmezetttségnek, a kihordandó konfliktusoknak azokat a terheit is, amelyek gyakran együtt járnak a szép és tartalmas családi élettel.

A segítség nyújtása felelős párkapcsolat kialakítására – fejlesztési területünk második tennivalója – a házastársi párkapcsolat előiskolájának tekinthető. Azok a tulajdonságok, amelyekre a párkapcsolataikban szükségük lehet fiataljainknak a Nat által többszörösen is fejlesztendőnek tartott személyiség-értékek. Az erkölcsi

nevelés céltartalmai között találjuk az együttérzés, a tisztelet, a segítőkészség, a tisztesség mellett a türelem, a megértés, az elfogadás jellegzetesen párkapcsolati értékeit. Az állampolgárságra, demokráciára nevelés fejlesztési terület az emberi méltóság tisztelete és a méltányosság továbbá a megbízhatóság ugyancsak fontos értékeit emeli ki. Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése teljes egészében úgy is értelmezhető, mint a felelős párkapcsolat kialakítására nyújtott pedagógiai segítség tartalmi centruma. Anélkül, hogy a további fejlesztési feladatokat részletezően szemügyre vennénk, megállapíthatjuk, hogy fejlesztési területünk második feladata tökéletesen beilleszkedik a nevelési folyamat célértékeinek bonyolult hálózatába.

A családi konfliktusok kezelésére való felkészítésben is elkötelezett a Nat, néven nevezett, kiemelt feladatnak tekinti. A konfliktus az iskolai élet természetes velejárója. A pedagógus követelő, tevékenységet, teljesítményt előíró oktató- nevelő munkájával halmozott konfliktus helyzeteket teremt, s a konfliktus megoldásával alkalmat a tanítványnak a korszerű konfliktus kezelés megtanulására. A tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatosokon túl az iskolában számtalan más konfliktus keletkezik, megoldásuk mindig tanulsággal jár. Ezen a gazdag példaanyagot fölvonultató gyakorló terepen szerzett tapasztalati tudás sikerrel átvihető a családi konfliktusok terepére.

A szexuális kultúrával való sikeres foglalkozás régóta adóssága a magyar iskolának. Az elmúlt évtizedekben számtalan próbálkozás történt már arra, hogy a prüdség és a nemakaromság merev falait áttörve segítséget nyújtson az ifjúságnak a majdani harmonikus boldog szerelemre. Az a tény, hogy a Nat a családi életre való felkészítés fejlesztési terület negyedik kiemelt feladatákként értelmezi ezt a mindedig sután, ügyetlenül szolgált tennivalót, reményt kelt. Azt is tudjuk azonban, hogy a pedagógiai tevékenységnek különösen kényes területe a szexualitás kultúrája, itt a pedagógiai rátermettségnek és tudatosságnak, az empatikus, értő, tapintatos tanári munkának különleges szerepe van, az alkalmatlan pedig kárt okozhat.

Tanulmányunkban a Nat családi életre nevelés tervével foglalkoztunk. A bevezető részben rövid leírásban ismertettük az egykor nevelési szintérrként értelmezett pedagógiai problematika új értelmezését az alaptantervben. A fő részben - döntően pedagógiai és pszichológiai szakirodalom alapján - ismertettük a család működésének, szerkezetének nevelési szempontból releváns mai jellegzetességeit. Mérlegeltük a család és az iskola együttműködésének lehetőségét (összehasonlítva az iskola és a család nevelési gyakorlatát, a szülők és a pedagógusok pedagógiai gondolkodásának és érzelmeinek jellegzetességeit). Végül röviden bemutattuk a családi életre nevelés kiemelt tennivalóit és az értékvilágot.

A Nemzeti alaptanterv (2012) a családi életre nevelés tennivalóit a kiemelt, a legfontosabb pedagógiai feladatok megkülönböztetett csoportjába, a fejlesztési területek – nevelés célok tizenkét egységre tagolt értéktárába helyezi. Ez a tény, továbbá az a körülmény, hogy az iskola együttműködő partnereként a sok közül

egyedül a családot említi meg a bevezető részben, komoly, pozitív szemléletváltást mutat a családdal kapcsolatos hivatalos pedagógiai gondolkodásban. A családi életre nevelés céljainak és legfontosabb tennivalóinak bemutatása szakszerű, megfelel a neveléstudományi gondolkodás családi nevelésre, családra vonatkozó szemléletének. Az e fejlesztési területhez sorolt célértékek teljes összhangban állnak a további tizenegy fejlesztési terület értékvilágával. Mindez azt a reményt keltheti bennünk, hogy az iskola az új alaptanterv intencióit követve a korábbiaknál sikeresebb lesz a családi életre nevelésben.

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK ISTVÁN** (2004): *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BUDA BÉLA** (1994): Kell-e reformálni a családot? In Buda Béla: *Mentálhigiéné. Tanulmánygyűjtemény*, Budapest, Animula, 285–289.
- BUDA BÉLA** (2003): Szabálytalan családformációk és pszichoszociális segítésük. *Embertárs* I (2003/4) 47–59.
- BORECZKY ÁGNES** (2004): *A szimbolikus család*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- CLAESSENS, D. – MENNE F. W.** (1973): Zur Dynamik der bürgerlicher Familie. In Claessens, D. – Milhoffer, P. (Hg.): *Familiensoziologie*, Frankfurt/M., 313.
- GIESECKE, H.** (1991): *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- HIERDEIS, H. – HUG, TH.** (1997): *Pädagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bad Heilbrunn, Klinghardt Verlag.
- HORVÁTH–SZABÓ KATALIN** (2003): Korunk dilemmája: szövetségre vagy szerződésre épülő házasság. *Embertárs* I (2003/4) 39–46.
- PODRÁ CZKY JUDIT – HEGEDŰS JUDIT** (2013): A család-iskola kapcsolat optimalizálásának esélyei. In Bábosik István (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 29–43.
- PUKÁNSZKY BÉLA** (2001): *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- RANSCHBURG JENŐ** (1975): A szülői magatartás és a nevelői attitűdök hatása a gyermek viselkedésére. In *Ifjúság és pszichológia*. Gondolat Kiadó 33–41.
- SZABÓ ÉVA** (2003): *Szeretettel és szigorral*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- WINN, MARIE** (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Budapest, Gondolat Kiadó.

A testi és lelki egészségre nevelés

Gombocz János

Testnevelési Egyetem

Karainé Gombocz Orsolya

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

A testi és lelki egészségre nevelés

Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. A pedagógusok ösztönözzék a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Legyenek képesek lelki egyensúlyuk megővésére, társas viselkedésük szabályozására, a konfliktusok kezelésére. Az iskola feladata, hogy a családdal együttműködve felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegségmegelőzésre, továbbá a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiénében, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, a váratlan helyzetek kezelésében. A pedagógusok motiválják és segítsék a tanulókat a káros függőségekhez vezető szokások kialakulásának megelőzésében.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

Valószínű, nem alaptalan az aggodalmunk, hogy olvasónk félreértheti dolgozatunk címét. Pedig pontosan fogalmaztunk, az egész ember nevelését vizsgáljuk az itt következő gondolatmenetben, azaz valóban a test és a lélek formálása, fejlesztése elemzésünk tárgya. A teljesség ebben az esetben azonban korlátozottan értendő, nem öleli föl az ember egész nevelésével kapcsolatos összes tevékenységet, csupán azokat, amelyekben a test fejlesztése áll a középpontban. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a dominánsan testi–motoros tevékenységek szervezésével megvalósuló, illetve a test fejlesztésével történő nevelés lehetőségeinek és aktuális problémáinak vizsgálatára vállalkozunk elsősorban. Tekintve, hogy felfogásunk szerint test és lélek csak gondolkodásunkban választható el egymástól, a valóságban szerves, megbonthatatlan egységet alkot bennünk, az emberi valónk egyik oldalát érő hatás a másikat sem hagyja érintetlenül, a test fejlesztésével a lelket is alakítjuk. A lélek alakításának azonban számtalan más lehetősége is van. A színházi élmény is igénybe veszi a testet, fegyelmezetten kell végigülni a felvonásokat, érzékszerveink fokozottan működnek, mégis azt mondhatjuk, hogy testünk szerepe itt mellékes, elhanyagolható. A színházban működő esztétikai hatáshatag – emel minket, vagy letaglóz – egyenesen a lelkünket éri. Éppen úgy, mint a jó hittanóra üzenetei, vagy az elmélyült munka a rajzsakköri foglalkozáson. A lélek egészségét szolgáló ilyen pedagógiai eszközökkel más fejlesztési területeket bemutató tanulmányokban foglalkozunk.

Dolgozatunk címében a lélek szó mindannak az ember-résznek a kifejezésére szolgál, amely jellemzően nem testi vonatkozású. Most, hogy nekifogunk a testi nevelés iskolai tennivalói értelmezésének, aktuális problémái bemutatásának – a Nat felfogásával összhangban – arra törekszünk, hogy kellő erővel láttassuk a testgyakorlatok és a sport egész személyiséget érintő, azaz testi és testen túli pozitív hatásait. Elsősorban ebben az értelemben szólunk – dolgozatunk címének megfelelően – a test és a lélek neveléséről. Munkánk azonban nem testnevelési szakmódszertani dolgozat, nem egy meghatározott tantárgy tanítási problémáit, tananyag-tervezési, óraszervezési vagy módszertani kérdéseit elemzi, bár a testnevelés – a testi nevelésben kulcsszerepet betöltő tantárgy – folyamatosan szóba kerül benne. Nem az oktatás hatékonyságának lehetőségeit kutatjuk, hanem a test és a lélek gazdagodásának nevelési eredményként kimutatható tényeit vesszük számba.

Módszertani kérdések csak akkor kerülnek szóba, ha a tanári eljárásnak a személyiséget érintő, egészségre vonatkozó hatása is van.

Dolgozatunk címében az egészség kulcsszó. Az ember-voltunk lényegét kifejező két fogalom - test és lélek - összetartozását hangsúlyozza ki az egészséggel kapcsolatos együtt tárgyalásuk. Az egyik egészsége meghatározza a másikat. Ezért célszerűnek tartottuk, hogy olyan egészség fogalommal dolgozzunk, amelyben ez az összetartozás egyértelműen kifejeződik. Ugyanis „... az egészségnek különböző megközelítései vannak. Ezek azonban nem zárják ki egymást, mindegyik az egészség egy vagy több lényegi jellemzőjét találja meg. Ebből adódik, hogy nincs egy egyetlen, teljes, egy egyetlen helyes definíció...” (Meleg, 2002, 12). Úgy véljük, témánk értelmezéséhez legjobban Rókusfalvy Pál definíciója használható. Ez így hangzik: „Egészség: az ember egész-sége, az emberség teljessége, szüntelen fejlődési folyamat, azaz teljes értékű testi és lelki (ebben foglaltan erkölcsi) működőképesség, edzettség, ellenálló képesség, fejlődőképes életvezetés, maga a kiteljesedő élet.” (Rókusfalvy, 2001, 64).

A tizenkét fejlesztési terület – nevelési cél közül a testi és lelki egészségre nevelés a Nemzeti alaptanterv (2012) hatodik helyre besorolt tétele. A sorrend itt természetesen nem rangsort jelent, arra azonban érdemes felfigyelnünk, hogy a testnevelés és sport műveltségi terület, amely ennek a fejlesztési területnek a tartalmi meghatározója, minden nemzeti alaptantervben az utolsónak említett tétel. A Nat e fejlesztési terület tevékenységeit is a többiéhez hasonló terjedelemben és felfogásban mutatja be:

„Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. A pedagógusok ösztönözzék a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Legyenek képesek lelki egyensúlyuk megóvására, társas viselkedésük szabályozására, a konfliktusok kezelésére. Az iskola feladata, hogy a családdal együttműködve felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegség-megelőzésre, továbbá a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiéniában, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, a váratlan helyzetek kezelésében. A pedagógusok motiválják és segítsék a tanulókat a káros függőségekhez vezető szokások kialakulásának megelőzésében” (Nat, 2012. 3.).

A bemutatást sok és sokféle nevelési cél és hozzá fűződő tevékenység felsorolásával oldották meg a szerzők, első látásra is kiderül e fejlesztési terület összetettsége és gazdagsága. Az azonban a leírásból nem derül ki, hogy e szertefutó célokból álló, mégiscsak egységben kezelendő pedagógiai feladat centrumában az iskolai testnevelés és sport tevékenységrendszer és nevelési hatásnyalábja áll. Erre, mint jól

értelmezhető egységre ugyanis fölfűzhető a tennivalók, vagy legalább a nagyobb rész. Sajnálható, hogy a sport és a testnevelés expressis verbis nem szerepel a kilenc soros leírásban, sőt, egyértelmű utalás sem történik rájuk. A feladat értelmezésében érdemes nagy tekintélyű, híres tudósunkat segítségül hívni: „...a sport nemcsak a testnevelésnek, de a lélek nevelésének is leghatásosabb eszköze, és minden iskolának, a legalacsonyabbtól a legmagasabbig első és szent hivatása és kötelessége a lélek nevelése, hogy fiaiból embert faragjon” (Szentgyörgyi, 2006, 41). Magunk evvel a felfogással teljes mértékben azonosulunk, ezért is állítjuk dolgozatunk tengelyébe a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseit.

Az egészséges (ép) test a pedagógiai gondolkodásban és a nevelés mai gyakorlatában

Gondolatmenetünk vázlatát az alábbiakban foglaljuk össze. Először egy fogalmi problémával foglalkozunk. Úgy látjuk, hogy az újabb hazai pedagógiai gondolkodásban nincs közmegegyezésen alapuló érvényes fogalmunk a testtel kapcsolatos nevelői tennivalók megjelölésére. Ez a fogalmi zavar igen szemléletesen jellemzi a pedagógiai tevékenység itt mutatkozó feszültségeit. Dolgozatunk második részében a pedagógusoknak a testi nevelésben való – enyhén szólva – visszafogott szerepvállalásáról írunk. A harmadik rész az iskolai testnevelés helyzetét mutatja be az elmúlt negyed évszázadban néhány fontos tényre összpontosítva: A Nat (2012) megjelenéséig csökkent a tantárgy óraszám, s máig csökken a diákok körében tapasztalható népszerűsége is, elbizonytalanodott és megrendültni látszik a korábban olyan határozott körvonalú hagyományos testnevelői szerep. Úgy véljük, hogy ezeknek a kiemelt mozzanatoknak részük van abban, hogy felemás helyzetben van hazánkban a testi nevelés ügye! A feltételrendszer látványosan, egy csapásra megjavult, mint látni fogjuk, az új Nat sok, reményt keltő újítást hozott, mindezek recepciója a tanítványok körében és a tantestületekben egyelőre még kevésbé látszik lelkesnek. A tárgyaló dolgozatrész utolsó gondolati egysége összegzően rámutat az iskolai testnevelés és sport szerepére a testi és lelki egészség fejlesztésében. A tanulmány rövid befejező része számba veszi e pedagógiai hatásrendszer működésének a Nat (2012) által meghatározott új vonásait.

Egy „alámerült” pedagógiai fogalom: a testi nevelés

Az elmúlt évtizedek pedagógiai tankönyvein és a kor neveléstudományi publikációin iskolázott pedagógiai gondolkodás jól ismerte a testi nevelés szakkifejezést, ez ugyanis a nevelés (fő) feladatainak egyikét jelentette. Ez a szaknyelvet használók széles köre számára pontosan érthető tartalmat fejezett ki: a testtel akcentuális kapcsolatban lévő célértékek elérése (létrehozása) érdekében végzett tevékenységek gyűjtőfogalmaként szolgált. Az államszocializmus kora szellemét híven tükröző fordulat szerint itt a „munkára, harcra kész” ember pedagógiai eszközökkel történő előállításának testre vonatkozó tennivalói fogalmazódtak meg. A pedagógiai tankönyvszerzők gondosan ügyeltek arra, hogy ne érhesse őket az ember megkettőzésének az a vádja, hogy szétdarabolva a személyiséget a lélektől független testről beszélnek, s ezért állandóan utaltak az egész emberre, s azon belül a test relatív önállóságára. Ezekből az - esetenként ugyan elég színvonalatlan - gondolatmenetekből világosan megérthette a pedagógiai munkát végző, hogy a test fejlesztésének, az egészséges (ép) test létrehozásának, elérésének milyen fontos tennivalói hárulnak rá.

A pedagógia mai fontos forrásaiban tájékozódni kívánó olvasó hiába keresi a testi nevelés terminus technikust. Az új pedagógiai lexikonban (Báthory–Falus, 1997) a testi nevelés címszó üres, a testkultúra fogalmára tereli az utalás az olvasót. Ebben a testi nevelést illető döntésükben nem értenénk egyet a lexikon szerkesztőivel még akkor sem, ha az új divatot követve, mely a nevelési feladatokat mint problematikus gondolati csomópontokat kiiktatja a pedagógiai munkákból, kihagyja a többi nevelési feladatot is, az erkölcsi nevelést, az esztétikai nevelést. Ez utóbbiak azonban súlyuknak megfelelő terjedelemben megtalálhatók a lexikonban, tehát csak a testi nevelést száműzik.

A pedagógiai nyelvből kikopott és alámerült alapfogalmat, a testi nevelést kerestük – hiába – a pedagógiai lexikonban. Nem elhalványodását, majdnem-elvesztését fájlaljuk. Nem bánnánk, ha helyette a hetvenes években fölbukkant, és kétségtelen elegánsabb szomatikus nevelés lenne a tudományos szóhasználatban felváltója. Ma azonban nem ezt, hanem az egészségnevelést használja a neveléstudományi szaksajtó.

Miért nem érthetünk egyet ezzel a bennünket minden irányból elárasztó, a tankönyvek szövegében megjelenő, a szakfolyóiratok lapjairól ránk törő új szakszóval a pedagógiai kontextusban?

Nem nyelvészeti kifogásaink miatt helytelenítjük használatát. Bár éppen séggel arra is hivatkozhatnánk, hogy hosszan elnyúló e-zésével háborgatja az ép nyelvérzékűek fülét, ez a szó még a nagyon szerencsétlen „testnevelő”-t is fölülmúl-

ja rossz hangzásban. A testi nevelés a neveléstudomány saját szülőtte, tartalmát idő érlelte, tudományos gondolkodás erőfeszítése terelte, s igazította a pedagógia mai rendszertani kereteihez. (Az merőben más kérdés, hogy e keretek bizony problematikusak! Bábosik Istvánnak (2004) adjunk-e igazat, aki Neveléelméletében és más neveléstani munkáiban nem beszél a feladatokról, helyettük – hozzávetőlegesen azonos gondolatmenetben az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek illetve az egészséges életmód szükségleteinek kialakításáról ír? Vagy Zrinszky László (2002) mellé álljunk, aki légius határokat emlegetve az egyes nevelési feladatok között jelentősen földuzzasztja számukat? (Érdekes megoldást választ, ő megtartja a testi nevelést, de mellé állítja az egészségnevelést is!)

Az egészségnevelés az egészségtudomány szöterméke. A hatvanas évek végén jelent meg a hazai szakirodalomban, a hetvenes években terjedt el használata. Az egészségnevelés fogalom megalkotói nem neveléstudományi iskolázottságú szakemberek voltak. Publikációikban nyomon követhető, hogy nem kívántak a pedagógia sok évszázados tapasztalatanyagából semmit sem átvenni, nem a bejárt utat követték, ők inkább újra fölfedezték Amerikát, s természetesen elkövették az újak naivitásával és tapasztalatlanságával az elkövethető hibákat.

De hát nem ez a probléma! Azt látjuk bajnak ebben az új, az angol szaknyelvből átvett szóhasználatban, hogy az egészségnevelés fogalom nem segíti a pedagógiai tennivalók tagolását, elkülönítését. Éppen ellenkezőleg, mint valamiféle tartalmi szuperfogalom rátelepszik az egész nevelési folyamatra. Az egészség a legfőbb érték szlogen üzenetét szó szerint követve a nevelési célok értékpiramisának csúcsára helyezi ezt az alapértéket. A korszerű egészségfelfogás, és az azt kifejező definíció ugyanis – helyesen – egységben értelmezi az egész embert. Tartalma éppen úgy vonatkozik a lélekre (erkölcsre, társas kapcsolatokra stb.) mint a testre, tehát benne az egész ember arányosan tükröződik. Azaz amikor az egészség neveléséről beszélünk, akkor – ha az említett korszerű egészség meghatározás intencióit követjük – az ember egész fejlesztését emlegetjük, dolgozatunk bevezető részében már utaltunk erre. Igaz ugyan, hogy ekkor a tanítvány testéről is szó van, de nem hangsúlyosabb a test megjelenítése, mint a többi konstitutív részé! Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a pedagógiai gondolkodást az elkülönítést, tagolást lehetővé tevő fogalmak segítik, az összemosó, határokat elfedők nehezítik. Ezért tartjuk hibásnak, zavarkeltőnek az egészségnevelés terminus technikust!

A pedagógusok szerepvállalása a testi nevelésben

Az iskola világában járatosak tudják, hogy a nevelés professzionistái, a pedagógusok kevés érdeklődést mutatnak a nevelt testi fejlődése és fejlesztése iránt,

alapvető feladatuknak (a mindenkor elegánsabbnak feltűnő) értelem és erkölcs művelését tartják. A gyermekek és ifjak életmódjával, testük működésével és a mozgásos cselekvéseikkel kapcsolatos nevelői tudás és érdeklődés is feltűnően alacsony szintű. (Más kérdés, hogy ebben a szakmai körben a professzió alapját jelentő szaktudományos irodalom általában nem számít értékmagas dolognak, ellentétben más értelmiségi foglalkozásokkal. Itt a tevékenység maga sem és a klientúra sem kényszeríti ki a magabiztos szakmai tájékozottságot és a folyamatos lépéstartást a tudományban. A pedagógusok pedagógiai, pszichológiai vagy szociológiai műveltsége is bírálható, valószínűleg nem tévedünk azonban, ha ezekhez mérten is alacsony szintűnek minősítjük a szomatikus vonatkozású műveltséget.)

A 19. század féloldalas műveltségideálja, melyben a pragmatikus tudás lenézett, értéktelen dolognak számított, okolható mindenekelőtt ezért – a ma már semmivel sem menthető – tájékoztatlanóságért. A helyzet tragikomikus ellentmondásos volta éppen abban van, hogy az elmúlt évszázadban óriási változáson esett át a közműveltség, s éppen az iskola volt az a hely, amely az új arányú, a természettudományos ismereteket egyenrangúként kezelő műveltséget elterjesztette, de a professzionális pedagógia képviselői erről – legalábbis nevelői-szakmai vonatkozásban – alig vettek tudomást. Így aztán nem csodálkozhatunk azon, hogy a testi nevelés és sport ügye rosszul áll az iskolában. „Nézzük meg a szomatikus nevelés helyzetét. Talán itt a legszörnyűbb a helyzet. A »tudóskának« nincs is teste! Az intellektuális és a testi nevelés időaránya a mai iskolában kb. 10:1. A tudóska teljesen antiszomatikus emberkép! Mit szólna ehhez mondjuk Platón, aki olimpiai bajnok birkózó volt? Egy antik görög szemében csak a szellemet művelni, s a testtel nem törődni, ez egyenlő a barbársággal” – mondja Zsolnai J. és Zsolnai L. (1987, 40). Testnevelő tanárok továbbképzéseink szakdolgozati témavezetőként szerzett tapasztalatunk is azt mutatja, hogy e – közel harminc évvel ezelőtt leírt – sorok ma is igazak. Az egy – egy iskola tantestületének testi neveléssel és sporttal kapcsolatos gondolkodásmódját feltáró dolgozatok (kedvelt téma volt, sokan választották az elmúlt években) egyértelműen bizonyították, hogy a tantestületek magukra hagyják a testnevelőket a testkulturális értékek képviselésében és mindennapi szolgálatában is. Jobb esetben is csak amolyan szükséges pihenésnek, kikapcsolódásnak elismerve a testnevelésre fordított időt. Igen jellemző e dolgozatok egybehangzó megállapítása, hogy a tantestületek teljesen tájékoztatlanok saját tanítványaik testi állapotával, testkulturális szokásaival, sportbeli eredményeivel stb. kapcsolatban, s e tájékoztatlanóságuk nem is ejti őket zavarba. Szeretnénk ismételtlen felhívni a figyelmet arra, hogy itt nem amatőrökről, a nevelés professzionálisairól van szó!

Az utóbbi évtizedekben az ülő életmód általánossá válása, az iskolában döntően üldögéléssel eltöltött idő megnövekedése, s – ezzel összefüggésben – az ifjúság mozgásszegény életmódját tényyszerűen bemutató tanulmányok megdöbbentő

adatainak nyilvánosságra kerülése sem változtatta meg a pedagógiai gondolkodást az iskolában.

Más képet kap az iskola munkájáról, aki a pedagógiai dokumentumok felől közelíti meg azt. A pedagógiai programok általában részletesen foglalkoznak a testi nevelés kérdéseivel, s ugyan – mint a Nat – ok – az utolsó oldalakon beszélnek róla, de a többivel egyenrangúként kezelik a testkultúra pedagógiai értékeit.

Megszoktuk, hogy az iskolában az egyes szakemberek a saját szűkebb szakmájuk elkötelezettségének béklyójában foglalkoznak nevelési kérdésekkel, s a kultúra más irányultságú képviselőit, saját kollégáikat gyanakodva nézik, vagy semmibe veszik (nem emberként, hanem szakemberként). Ez a megállapítás nem csupán a humaniorák – reáliák nagy törésvonala mentén egymást lenézőkre és egymást semmibe vevőkre vonatkozik. Még nagyobb törésvonal, valódi szakadék tátong a testkultúra pedagógiai képviselői és a többi pedagógus között, s ez még akkor is így van, ha sportot (egyenileg) kedvelő pedagógus mindenütt akad, még egy-egy, ez iránt a különös terület iránt elkötelezett iskolaigazgatóval is találkozhatunk. Érdekes azonban, hogy a teljesítményt csupa nagybetűvel író sport ilyen feltűnő elutasításra talál a többnyire teljesítményvel hangoztató és követő iskolában, sőt esetenként *expressis verbis* a teljesítmény védelmében üzetik ki az emberi értékek legnagyobb hivatalos piacáról, az iskolából. (Kell az idő a tanulásra!)

Az iskolai testnevelés helyzetének alakulása

A testnevelés szakirodalma korszerű élettani munkákra hivatkozva állítja, hogy a fizikai terhelés mennyisége és időbeli eloszlása döntő hatékonysági kérdés a fejlesztés és az egészségi állapot megőrzése szempontjából egyaránt. Közismert, s a napi sajtóban is gyakran emlegetett tény a ma emberének mozgásszegény, passzív életmódja. Magunk is utaltunk már e dolgotra rá. A napjainkban mindenki számára elérhető kényelmes élet egyúttal egészségtelen élet is. Gyakran halljuk, hogy testünk a tízezer évvel ezelőtti életre szerveződött, olyan körülményekre, amelyben az élelem megszerzése és az élet pusztá védelme is folyamatos testi erőfeszítésre készítette az embert. Menekülés az erős vadállat elől, futás a gyengébb, az élelemnek megszerezhető után, harc a rivális emberrel, ezek voltak a mindennapi élet jellemző eseményei. Mai szemmel nézve nem kellemes körülmények, de testünk erre a küzdelmes, valódi fizikai erőfeszítéseket igénylő életre teremtődött. S várja ma is, hogy úszással, futással, dobással s más mozgással terheljük. Takács Ferenc (1992, 7) a szuperindustrializált társadalmak polgárainak inaktív életstílusáról írja:

„Az izom - ami az ember legnagyobb tömegű szervrendszere – követeli a maga jussát. Ezt pedig testmozgással oldhatjuk meg, és minél tech-

nicizáltabb a környező világunk, annál inkább meg kell teremtenünk a mozgás lehetőségét. Nem a technika ellen szólok, csupán az egyoldalúság veszélyére figyelmeztetek...”.

A biológia törvényei nem engedik, hogy ne vegyünk róluk tudomást. Így hát minden lehetőség, mely a test szolgálatával kapcsolatos, a felnövekvő generáció nevelésében döntő jelentőségű lehet. Az iskolai testnevelésnek ilyen értelemben nincs alternatívája!

A testtel kapcsolatos értékek egy részét mozgásos cselekvések nélkül is el lehet sajátítani, a konkrét mozgásos cselekvéseket azonban csak tényleges gyakorlásukkal. Ma már nem a munkatevékenységekre való transzferálhatóság az ebbéli szocializáció sikerének egyetlen mércéje. Ez nem is lehet. A termelés mai gyakorlatában egyre kevesebb szükség van testi ügyességre. Másról, a biológikum jóllakatásáról van szó, s azokról az ismeretekről és készségekről, amelyekkel ez megtehető.

A transzferálhatósággal kapcsolatban érdemes szólnunk arról, hogy a sport-szociológiai szakirodalom – a sportpedagógiával ellentétben – igen szkeptikusan vélekedik a sportüzés közben szerzett és a sportra vonatkozó „tudásoknak” az élet más területeire való átvihetőségéről. Elfogadja viszont azt a véleményt, hogy maguk a mozgásos cselekvések, a sportkészségek transzferálhatók: aki megtanul ugrani a sportpályán, a tornateremben, az át tudja ugrani a víztócsát az utcán, aki megtanul labdát dobni, az szükség esetén követ is tud hajítani stb. A testnevelés órán tevékenykedő gyerek, ifjú nem csupán a test alkalmankénti jóllakatását szolgálja, hanem ügyesedik, mozgáskészséget sajátít el, megtanul olyan technikákat, amelyek segítségével élethosszig jól gazdálkodhat saját testével, s eközben a testre vonatkozó kognitív és affektív tudása is gyarapszik. A természetes mozgások és a stilizált feladathelyzeteket és konfliktusokat produkáló sportmozgások éltetik, működtetik az amúgy tétlenségre ítélt testet, (és vele az egész személyiséget!). Természetes, hogy ilyen körülmények között különösen fontossá válik az óraszám kérdése. A kérdés tehát az, hogy jóllakadják-e a tanuló testét motorikusan is, nem csupán a gymron keresztül, hogy hetente elegendő alkalommal, s megfelelően arányos eloszlásban történik e ez a jóllakatás!

Szentgyörgyi Albert szavait idézzük egy 1930-ban elhangzott előadásból:

„Úgy értesültem, hogy még mindig vannak iskolák, ahol napi öt órai tanítás folyik, ahol hetente két tornaóra van, ahol tehát három naponta előre kell a gyermekeknek magukat kimozogniok. Hát tudnak az urak három napra előre enni vagy aludni? Ez, ami itt folyik, az ellenkezik nemcsak a fiziológia és orvostudomány, de ellenkezik az emberi józan ész legelemibb követelményeivel” (Szentgyörgyi, 2006, 42).

A testnevelés tanítás szomorú ténye, hogy az első Nat bevezetését követő időben (az ezredfordulón) általában csökkent a testnevelés addig sem magas óraszám. Hangsúlyoznunk kell, hogy általában. Pedagógusok körében közismert tény, hogy a testnevelő tanárok országos szervezete a szülők szervezeteivel ügyesen együttműködve kiharcolta, hogy legalább az alsó tagozatban legyen mindennapos testnevelés. (Láthattuk, hogy az akkori kormányváltás után még megvédeni sem volt könnyű a már kivívott eredményt!) Az ezredforduló idején az óraszám csökkenés a gimnáziumokban is megfigyelhető volt, a szakközépiskolákban pedig általános gyakorlat lett. (Akkori felmérésünk szerint – az alsó tagozatot, ahol többnyire nem szakképzett testnevelők tanítanak, nem számítva – az iskolák megközelítően felében csökkent az óraszám, s csak hat százalékában növekedett.) Ez azt jelentette, hogy az ezredforduló éveiben a testnevelés távolabb került egykori céljától, az oly régen áhított mindennapos testneveléstől. A testnevelés akkori, óraszámokban kifejezhető elismertsége egyáltalán nem tükrözte a tantárgynak a hivatalos dokumentumokban megjelenített és méltatott jelentőségét.

A korábbiakban említett vizsgálatunk érdekes tanulsága volt, hogy az óraszámokért vívott harcban az egyes iskolákban az iskolafenntartó szinte soha nem állt a testnevelők mellé, s a szülők sem követeltek a fölkínálnál nagyobb óraszámot legalábbis a testnevelés vonatkozásában. A megkérdezett testnevelők (n:305) közül alig akadt olyan, aki partnert talált iskolájában az óraszám növeléséért vagy megtartásáért folyó küzdelemben. Meglepőnek tartjuk, hogy a testnevelő mellé leggyakrabban az igazgató állt, függetlenül attól, hogy a kérdéses iskolában a testnevelés elismert vagy éppen presztízs nélküli területnek számított a pedagógiai munkában. (Az igazgatók egy részének ez az állásfoglalása jól mutatja, hogy pozíciójukból eredően gyakran közvetlen szakmai elkötelezettségükön felülemelkedve elfogulatlanul képesek a tanuló tényleges érdekeit szemlélni és szolgálni.)(Gombocz, 1999).

A mindennapos testnevelés gyakorlatának a kiterjesztése radikálisan megváltoztatta a testi és lelki egészségre nevelés helyzetét az iskolában. A Nat (2012) már e jelentősen megnövekedett óraszámot vehette figyelembe a tananyag tervezésénél.

A testi nevelés sikere szempontjából azonban nem csupán az óraszám előnytelen alakulása adott aggodalomra okot. Több kutatási beszámoló is hírt adott arról a kedvezőtlen fejleményről, melyet a hétköznapi tapasztalat is megerősített, hogy a testnevelés veszített korábbi népszerűségéből a diákok körében. Régebben minden felmérés azt mutatta, hogy a gyerekek véleménye szerint az első számú kedvenc a tantárgyak között a testnevelés. Így véli ezt a testnevelői közgondolkodás még ma is. Sőt, az iskola világán kívüli szélesebb közvélemény is a legkülönbözőbb csatornákon üzenve újra és újra kifejezi, hogy ezt a tantárgyat lehet és érdemes szeretni. A legtöbb felnőtt ember emlékezetében úgy él a „tornaóra”, hogy ott megszűnik az iskola összes kellemetlen kényszere, nincs idegfeszítő feleltetés, unalmas magolás, időrabló lecke, de van siker reményével kecsegtető versengés, játék, virtusra alkal-

mat adó torna és atlétika, s mindenekelőtt jó hangulat. S ráadásul ott a testnevelő, aki stramm, példaképnek való ember, aki ért az ifjúság nyelvén, tud szervezni, háttározott, s ráadásul a sport, a legvarázslatosabb dolog beavatottja. Sokunknak volt, s van ilyen élménye. Sok vizsgálati eredmény utal arra, hogy egyes iskolákban ma is kedvelt tantárgy a testnevelés és gazdája, a testnevelő, de egyúttal arra is, hogy a korábbi, majdnem feltétel nélküli népszerűségnek az ideje lejárt, csökkent a tantárgy, sőt, az iskolai sport iránti lelkesedés. Azt is tudjuk, hogy a mai fiatal nem az apák és a nagyapák nemzedékének életmódját éli, nem azokért a hajdani értékekért lelkesedik. Rövidre szabott gondolatmenetünkben nincs mód részletesen elemezni az okokat. Tény azonban, hogy a posztmodern, neoliberais társadalomban az elég széles körben elterjedt autoriter tanári stílus, a merevség, a helyenként kicsit avított formák, a katonás rend esetenkénti túlzásai biztosan témái lennének az okkutató keresgélésnek. Fő oknak természetesen nem ezeket a kedvezőtlen tényeket tekintjük. Elég megbízható adataink vannak a mai iskolás fiatalok jelentős részének hihetetlen passzivitásáról, lustaságáról, közömbösségéről legalábbis tanulmányi – iskolai vonatkozásban. A passzivitásnak ebből a kollektív kábulatából sok helyen még játékkal, sporttal sem lehet kimozdítani őket. (Legalábbis a korábban használt pedagógiai eszközrendszerrel nem sikerül.)

Ebben a helyzetben sokakat váratlanul ért a szakmai körökben oly régen várt törvény, amely révén a mindennapos testnevelés gyakorlata – felmenő rendszerben – általánossá válhatott a teljes magyar iskolarendszerben. A magyar pedagógiai örökség egyik büszkesége a testnevelési rendszer. Eredetiségben, hatékonyságban, nevelő értékét tekintve talán csak a Kodály-módszerhez hasonlítható. Létrehozói koruk nemzetközi tekintélyű szakemberei voltak, akik igen jó érzékkel (és tudományos szempontokat követve) állították össze e tantárgy műveltséganyagát, dolgozták ki módszertanát, s teremtették meg elvi-elméleti háttérét. E sokáig működőképesnek bizonyuló modell mára némileg elfáradt, nehezebben alkalmazkodik a megváltozott feltételekhez. Korrekciója szükségesnek látszik. A megújítás csakis minden lényeges pedagógiai elem szisztematikus újragondolásával lehetséges. Az a véleményünk, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése különös nyomatékkal kényszeríti ki e kultúrterület és a tantárgy teljes és együttes átgondolását. Az új Nat testnevelésre vonatkozó fejezete már a teljes revízió igényével készült. Úgy is mondhatjuk, hogy a mindennapos testnevelés egész iskolarendszerünkre törvényben előírt, kötelező bevezetése és a Nat (2012) testnevelés és sport műveltségterületre vonatkozó anyaga együttesen az első jelentős lépés a szükséges reform területén.

Tudjuk, az iskola az állandóságnak és a változásnak sajátos terepe. Benne nem tükröződik pontosan a folyamatosan változó társadalom minden rezdülése. Itt más a stabil és az instabil elemek dinamikája, mint a külvilágban, a viszonylagos állandóságnak pedagógiai funkciója van: Az értékek stabilitása, a tanári viselkedés

állandósága és kiszámíthatósága, a tananyag és a módszerek tartós érvényessége nélkülözhetetlen feltétele a pedagógiai sikernek. De az iskola egyúttal a társadalmi változások egyik fontos forrása és generálója is, némileg leegyszerűsítve a dolgot, és kicsit talán irodalmiasan fogalmazva azt mondhatjuk, hogy benne a jövő készül. A múltat őrző és a jövőt építő iskolában – ha lassan is – változnak a célok és velük a pedagógiai munka minden kelléke, a tanári tevékenységek és szerepek is. Az a véleményünk, hogy a testnevelést érintő nagy revízióban sok egyéb között újra kell gondolni a tantárgynak a sporthoz fűződő teljes viszonyrendszerét is. Az iskolai testnevelésre úgy is tekintettünk korábban, mint a sport sajátos utánpótlás bázisára. Mindenki természetesnek tartotta, hogy a testnevelési óra és az iskolai sport a sportági előképzésnek és a tehetség felkutatásának alapvető színtere. A sportkultúra akkor él és virágzik, ha az egyes sportágaknak van bázisa: elegendő sportoló, aki a sport különböző szintjein képes helytállni és szurkoló, akinek szükséglete a sportélmény. A sporttal kapcsolatos sportolói és egyéb sportfogyasztói tudás és szükséglet pedagógiai munka eredménye, ez a pedagógiai munka pedig az iskolában (is) történik. (Mint ahogy az operában zenélő és éneklő művészt és az előadást élvező (fogyasztó) nézőt is nevelni szükséges, s ennek az ének-zenei nevelésnek az első gazdája az iskola!) A jelentősen megnövekedett testnevelési óraszám valószínűleg új helyzetet hozhat létre az egyes sportágak utánpótlásának nevelésében is. A Nat testnevelési fejezetének megalkotói azonban hangoztatják, hogy a tehetségnevelés feladatait másodlagosnak tartják (Rétsági–Csányi, 2014).

A testnevelő tanár is elbizonytalanodott. Egyre több jelzésszerű figyelmeztetés éri, hogy a hagyományos katonás, stramm stílus a mai fiatalok körében nem talál olyan jó fogadtatásra, mint korábban. Újra kell fogalmazni a megemelt óraszám és az új Nat törekvéseit és igényeit figyelembe véve szakmai szereplehetőségeit, az új stratégiának megfelelő stílust.

A fegyelemre vonatkozó, sokak számára merevnek föltűnő követelményeket nem csupán a tantárgynak a laktanyák vidékéről eredeztethető előtörténete magyarázza. A tornaterem, a sportpálya igen veszélyes üzem. A rend elsősorban egészség- és életvédelmi célokat szolgál, s áttételesen természetesen pedagógiai intenciók is megfogalmazódnak szakmai ideológiájában. A szélsőségesen liberális pedagógia valamilyen félreértett személyiségvédő pozícióból állandóan támadja a testnevelés hazai gyakorlatát. Pedig itt egy igen értékes hagyományról van szó. Támadják a versenyztetést. Pedig ha tudnák, hogy a gyerek számára addig érdekes az iskola, amíg versengeni lehet benne. A verseny játék! S a testnevelő, a komolyan dolgozó, pedagógiailag preparált, filterezett versenyt szervez, ott a gyengébb, az ügyetlenebb is lehet győztes. S a pedagógiai szempontokat követő csapatszervezés a legjobbat, legügyesebbet is megismerteti a vesztes-lét keserű élményével. (Más tantárgyakban a jó tanuló alig-alig kerül ilyen helyzetbe). A felnőtt élet, még a legszerencsésebb

pályát befutóké is bőven kínál veszteség élményt. A lélek egészsége megkívánja, hogy erre felkészítsük neveltjeinket.

A sport és a diáksport a pedagógia tükrében

A modern sportmozgalom megteremtői, akik a nemzetközi versenyzés szervezeti kereteit megalkották, Coubertin báró és munkatársai azt a feladatot is magukra vállalták, hogy az államok vezetőit meggyőzzik, érdemes a sportra áldozni. Saját maguk is úgy vélték, s ezt hirdették, hogy a sportba fektetett pénz bőségesen megtérül, ugyanis a sportoló értékesebb személyiséggé válik a sporttevékenység révén. „Miután a sport megköveteli a sportolótól az önfegyelmet, higgadtságot, megfigyelést... hatással van az értelem, jellem és lelkiismeret kialakulására. Ilyenformán az erkölcsi és társadalmi tökéletesbülés egy tényezője” (Coubertin, 1931, 4). A sportot űző ember személyiség-fejlődésének lényegét abban látja, hogy a sporteredményt „...melyet akaratának és izmainak együttműködése döntenek el, csak úgy éri el, ha munkás szívóssággal fáradozik rajta. A sikerhez nemcsak energia és kitartás kell, hanem éppúgy hidegvér, gyors, biztos látás, megfigyelés, meggondolás, ... és mindezekre szükség van az eredmény megtartása végett is? Mert a sportban, amit elértünk, gyorsan elvész, ha nem őrkdünk felette. Ilyenformán a sport az emberi lélekbe az intellektus és erkölcs számos csíráját plántálja” (Coubertin, 1931, 68–69). Az időközben főlhalmozódott tapasztalatok árnyalták ugyan ezt a nagyon optimista pedagógiai hitet, világossá vált, hogy nem a sport maga, hanem a felelős szakember, a tanár, az edző nevel. A sport csak lehetőséget kínál, keretet a hatékony nevelésre. Korábban azt állította a nemzetközi sportpedagógiai szakirodalom, hogy a nevelés három fontos dimenziójából a sport csak kettőben lendíti előre a személyiséget, segít az értékek elsajátításában és önmagunk elsajátításában, azaz az önismeret fejlesztésében, de nem segít az autonóm döntések tekintetében, tehát a harmadik dimenzióban. Véleményünk szerint ebben a kérdésben is optimisták lehetünk a sport hatékonyságát illetően. Alaposabb vizsgálat után ugyanis kiderül, hogy a túlzottan szabálykövető magatartás csak azokban a sportágakban alakul ki, ahol a szabály a sporttevékenység végzése közben lehetetlenné teszi az önálló döntéseket (atlétika, úszás stb.). Ott azonban, ahol a sportoló állandó döntési helyzetben van, (labdajátékok stb.) az alárendelő szabálykövetés veszélye nem fenyeget (Gombocz, 2010).

A mai sportpedagógia álláspontját arról, hogy a sportot miért is tarthatjuk a nevelés hatékony eszközének Geulen, Danielnek (1989, 1409–1416) a sikeres szocializáció feltételeivel kapcsolatos gondolatmenetét felhasználva, azt némileg kibővívte és értelmezve mutatjuk be. A sport a nevelés kiváló lehetőségét jelenti:

- mert világos, jól körülhatárolható értékeket jelenít meg; (Ezt az egyszerű, áttekinthető értékvilágot, amely a sportpálya behatárolt világában érvényes, például a szabályokat könnyű elfogadni, értelmét belátni még a gyerekeknek is, aki pedig a bonyolult szabályrendszer dirigálta „teljes” világban nehezen igazodik el, sőt, az életet irányító szabályok jelentőségét sem érti.)
- mert konfliktusokkal kiélezett helyzetekben nagy erővel jeleníti meg az értékeket; (A sportoló az edzésen és a versenyen is teljes erőbedobással dolgozik, felfokozott testi- és lelki állapotban van jelen, ezért különös felajzottsággal, érzékenyen figyeli az emberi összekoccanásokat,összecsapásokat, melyek a sportban igen gyakoriak.)
- mert egyértelműek a jutalmazás és büntetés eszközei és működésmechanizmusai; (Kezezésért szabadrúgás jár, a szabálytalankodónak egyértelmű büntetés, az ellenfél előnyhöz jut, szabadrúgással folytatódik a játék.)
- mert a hovatartozás szimbólumai és határai egyértelműek; (A csapat színei, emblémája, jelvényei világosan jelzik a hovatartozást, elhatárolnak az ellenféltől,de ez az elhatárolás csak a sportra vonatkozik, az élet további tevékenységeiben nem választ el.)
- mert a sport kereszt irányú szerveződés, a hagyományos társadalmi törésvonalakat, strukturálódást fölülírja; (Mivel a sporthoz való viszony alapján szervezi a közösséget, olyan emberekkel hozhat össze, akikkel nem találkozna a sport nélkül. Így olyan emberi, társadalmi tapasztalat megszerzését teszi lehetővé, amelyhez különben nem juthatna.)
- mert korábbi, más tapasztalatból nem ismerhető oldalunkról mutat be önmagunknak, azaz jól szolgálja az önismeretet stb.; (Azért válhat az önismeret jó forrásává, mert semmi máshoz nem hasonlítható, kiélezett élethelyzetben láttatja a személyiséget. Ráadásul a sporttal együttjáró őszinte, szókimondó légkör működik a sportoló környezetében.)
- mert könnyű benne azonosulni a hasonló szerepben lévőkkel; (Rivalizálás és egyúttal nagy érdekazonosság működik a sportközösségben)
- mert könnyű benne azonosulni az edzővel; (Az edző többnyire egyszerűen követhető emberi mintát ad, személyét vonzóvá teszi, hogy ő beavatott, Mester a szeretett sportágban, ráadásul fontos, a sportolót érintő döntéseket hozhat.)
- mert könnyű azonosulni a sportbeli célokkal; (A sportbeli célok közepes erőfeszítéssel és elég nagy valószínűséggel elérhetők – természetesen nem a bajnokká válás céljai, hanem a sportbeli fejlődésre vonatkozó célok. Tudjuk, azok a tevékenységek, amelyekben nagy erőfeszítést is csak kis sikervalószínűség kíséri, nem lelkesítenek.) stb.

- mert az iskolai sportban az is sikeres lehet, aki más tantárgyakban, az iskola más tevékenységeiben nem bizonyul annak. (A testi ügyességek és képességek kevés iskolai tevékenységben játszanak szerepet, s az sem közömbös, hogy a sport nem taszít (buktat) el olyan könnyen, mint az iskola más területei. A teljesítményt, bármilyen forrásból táplálkozik is: szorgalom eredménye, vagy testi adottságoké alapvetően, díjazza, s evvel – kivételes esetben – a társadalmi mobilitás eszköze is lehet.)

Látható, hogy a sporttal való azonosulás könnyű (mindenki lelkesedhet érte), a sportban való tartós erőfeszítés nemcsak a muszklit, a testet fejleszti, de erősíti a lelket is, és érleli az egész személyiséget. Ráadásul sportolni jó. Erről a szempontról gyakran megfélekedünk a sport szerepének pedagógiai méltatásában. Szerencsére sporttevékenység közben nem instrumentáljuk a sportot, nem gondolunk arra, hogy általa egészségesebb és jobb emberek lehetünk. „Az ember élvezi például a mozgás lefolyását, azt, hogy uralja az eszközt, hogy érzi kompetenciáját, a bizonytalan végkifejlet csábítását, a kölcsönös megértést a sportban, a természeti élményt stb. És éppen nem gondol arra, aminek azután abból következnie kell. A sportról szólva ez a távolságtartást nélkülöző belefeledkezést a tevékenységbe – anélkül, hogy racionális pillantást vetnénk a végre – jelenti, hogy az embernek örömet szerez. Evvel van összefüggésben, hogy a sporttevékenység – ha számunkra való jelenbeliségét betölti – egyúttal alapvetően cél- és vég nélkülinek tűnik fel” (Kurz, 1993, 413).

A sportban gyakran átélhető a flow-élmény. A magyar származású Csíkszentmihályi által leírt lelkiállapot, amelyben pozitív módon, élményszerűen átélhetjük testünk hatékony, tökéletes működését, ahogy – a költő szavaival – árad bennünk a lét. Az étellel való azonosulás, elégedettség forrása ez az élmény, a lélek egészségének táplálója. Mindezek a pedagógiai előnyök természetesen csak a hagyományos, az edző – sportoló viszonyrendszerben úzható sport gyakorlásánál élvezhetők. Sajnos ez a nagy nevelői potenciált sűrítő úgynevezett első sportrendszer világszerte visszafejlődőben van. Hazánkban és tágabb térségünkben látványosan kivonul az állam a finanszírozásból, szinte csak a teljesítménypiramis csúcsát, a nemzetközi sikert ígérő élmezőnyt támogatja. A visszafejlődés mértékét jól mutatja az elmúlt huszonöt év néhány sportstatisztikai adata. A foglalkoztatott edzők száma az 1990-es húszezerről nyolcezerre esett vissza, s többé-kevésbé hasonló arányú a szakosztályok térvészése is. Ez azt jelenti, hogy ma a magyar ifjúság kevesebb mint felét érheti a sport áldásos pedagógiai hatása, mint az előző évezred utolsó évtizedének elején. Ez bizony nagy veszteség. S ha arra gondolunk, hogy ezt az összezsugorodott sportot jelentős mértékben a magántőke működteti, mely a megtérülést, a beszerpentő hasznot kergeti, és nem a személyiség javát kívánja szolgálni, akkor láthatjuk csak igazán a veszteség mértékét. Az iskolai sport fontos pedagógiai sze-

repét épp az előbb elmondottak alapján lehet pontosan megérteni. Az iskolai sport az első sportrendszer összes pedagógiai előnyét képes működtetni. S benne valóban pedagógiai céloknak rendelődik alá minden fontos mozzanat. A tanár-edzőt nem terrorizálhatja a magánbefektető nyereség utáni hajszája, de az állami megrendelés teljesítménykényszere sem. Az iskolai sportban a felnővekvő ember testi-lelki fejlődésének rendelődik alá minden más érdek és szempont, pedagógiai célok vezérlik a tevékenységeket.

Elemi érdekünk, hogy az iskolai sport fölvirágzását minden lehetséges eszközzel támogassuk. Ez a személyiség fejlesztésének fontos eszköze, a testi-lelki nevelésnek kitüntetett, semmi mással nem helyettesíthető lehetősége. Világszerte, így hazánkban is fejlődik a második sportrendszer. Csillogó-villogó erősítőgépeken pénzéért fejlesztheti izmait a fitnessz-termekben az erre vállalkozó. Ennek a terjedő üzletágnak bizonyára van egészségügyi haszna. Pedagógiai értéke azonban biztosan sokkal kisebb, mint az első sportrendszeré.

Eddig a tárgyalt fejlesztési területnek (testi és lelki egészségre nevelés) azokat a tevékenységeit vizsgáltuk meg, amelyek döntő módon a tornateremben és a sportpályán szervezhetők. Meggyőződésünk szerint ez a vonulat jelentheti az iskolai egészségre nevelés valódi centrumát, s egyértelműen a testnevelés és sport műveltségi területhez köthető. Bizonyos feladatokat azonban másutt kell megoldani. Tanulmányunk bevezető részében rámutattunk arra, hogy a testi és lelki egészségre nevelés fejlesztési terület meglehetősen komposit pedagógiai egység, sokféle elemből szerkesztették össze. A helyes táplálkozás elméleti tudnivalóinak megismerésére a biológiaórák nyújtanak jó lehetőséget, kívánatos gyakorlatára pedig otthon, családi körben lehet szert tenni. Hasonló a helyzet a higiénés tudással illetve a betegség-megelőzéssel. A veszélyes anyagok felismerése alsó tagozaton a környezetismeret, felsőben, illetve a középiskolában döntően a kémia tanulásában történik. A váratlan helyzetek és veszélyes körülmények felismerésére és megoldására, a közlekedési szabályok betartására minden pedagógusnak nevelnie kell tanítványait, ezek a tennivalók jellemzően nem kötődnek műveltségi területhez vagy tantárgyhoz. A káros függőségekhez vezető szokások megelőzésének a pedagógiai feladatát sem könnyű műveltségi területhez kötni. Az nyilvánvaló, hogy az alkohol és drog hatásával kapcsolatos ismeretek jól besorolhatók az ember és természet műveltségi területhez tartozó tantárgyakba, a lelki vonatkozások szolgálata sokkal inkább várható a sporttevékenységtől, s mindazoktól a további pedagógiai hatásoktól, amelyekben a személyiség különös erővel fejlődik.

Összegzés

A fejlesztési terület szerteágazó tennivalóit a benne megjelenített nevelési célok jól értelmezhető belső összefüggései „tartják össze.” A testi és lelki egészség iskolai szolgálata döntően a testnevelés és sport műveltségi terület anyagával a testnevelés tantárgy és a hozzá szorosan kötődő iskolai sport eszközrendszerével történhet. Az új Nat helyesen kezeli test és lélek egységét, szemléletében nem válik el egymástól a testi és lelki egészség. A fejlesztési terület tartalmi megjelenítése szükségessé, s egyúttal lehetővé teszi a keresztntantervi gondolkodást. A céltani vonatkozású részek megkövetelik a test és lélek fejlesztésével kapcsolatos – a korábnál nagyobb – tudatosságot a neveltektől. Ezért az érintett műveltségi területek tantárgyi megjelenítésében – esetünkben a testnevelésben – megnövekszik az elsajátítandó elméleti ismeretek szerepe. Külön figyelmet érdemel a saját fittségi állapot ellenőrzési lehetőségeit szolgáló ismeretanyag.

A Nat testnevelés és sport műveltségterülete mindenkit fel kíván ruházni az egészség fenntartásához és megerősítéséhez szükséges sporttudással. Ennek érdekében kiszélesíti a sporttevékenységek kínálatát, hogy valóban mindenki megtalálhassa a testi lehetőségeinek és személyiségének megfelelő sportágakat. Az edzői szemléletű tanári gondolkodást háttérbe szorítja. A tehetségnevelés, kiválasztás korábban erősen preferált pedagógiai feladatait hátrébb rangsorolja. A motoros fejlesztés minden részletét egybehangolja az iskolafokok vonatkozásában is. Megkívánja a mentálhigiéne szemléletének érvényesítését a tanári tevékenységekben, ellenzi a személyiséget semmibe vevő, sértő megnyilvánulásokat. (fekete pedagógia, homlokzatrombolás stb.).

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK ISTVÁN** (2004): *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN** (főszerk.) *Pedagógiai lexikon* 1–4. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- BIRÓNÉ NAGY EDIT** (szerk.) (2004.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest – Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- COUBERTIN, P.** (1931): *Sportpedagógia*. Országos Testnevelési Tanács, Budapest. (Ford. Kovács Rezső)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY – SUSAN A. JACKSON** (2001): *Sport és flow. Az optimális élmény*. Budapest, Vince Kiadó Kft.
- GEULEN, D.** (1990): Sozialisation, Begriff und Problem. In Dieter L. (Hg.) *:Pädagogische Grundbegriffe*. Verlag W. Müller, Reinbek bei Hamburg, 1409–1416.
- GOMBOCZ JÁNOS** (1999): Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia* (1999/1–2) 15–39.
- GOMBOCZ JÁNOS** (2010): *Sport és nevelés*. Keszthely, Balaton Akadémia Kiadó.
- KISS ÁRPÁD** (1969): *Műveltség és iskola*. Budapest, Akadémiai kiadó.
- KIS JENŐ** (1989): *Attitűdök, jellemvonások alakítása, képességtermelés a testnevelésben és a sportban*. A TF Közleményei 1989. Melléklet.
- KUCZI TIBOR** (1984): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. *Valóság* (1984/6) 53–64.
- KURZ, D.** (1993): Sinn, Folge und Zwecke. *Sportwissenschaft* 23 (1993/4) 410–415.
- RÉTSÁGI ERZSÉBET – CSÁNYI TAMÁS**, (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar sporttudományi szemle* 15 (2014/3) 32–36.
- RÉTSÁGI ERZSÉBET** (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai II. Megújulás előtt a testnevelés oktatására felkészítő pedagógusképzés (?). *Magyar sporttudományi szemle* 15 (2014/4) 41–46.
- SZENTGYÖRGYI ALBERT** (2006): Az iskolai ifjúság testnevelése. *Mester és tanítvány* (2006/10) 38–43.
- ZSOLNAI JÓZSEF – ZSOLNAI LÁSZLÓ** (1987): *Mi baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó, 40.
- TAKÁCS FERENC** (1992): *Iskolai testnevelésünk a szociológia tükrében*. Kutatási beszámoló. Kézirat.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ** (2002): *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Felelősségvállalás másokért, önkéntesség

Kormos József

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Felelősségvállalás másokért, önkéntesség

A Nat ösztönzi a személyiség fejlesztését, kibontakozását segítő nevelést-oktatást: célul tűzi ki a hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenységet, segítő magatartás kialakítását a tanulóknál úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a saját igényeit, élethelyzetét. A segítő magatartás számos olyan képességet igényel és fejleszt is egyúttal (együttérzés, együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári léthez.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

*„Unus homo non sufficit sibi
si solus vivat.”*

*„Egyetlen ember sem elégséges
önmagának, ha egyedül él.”*

(Aquinói Szent Tamás)

A „Nemzeti Önkéntes Stratégia 2011–2020” (az 1068/2012. [III.20.] kormányhatározat melléklete) a társadalom erkölcsi, szociális, kulturális fejlődése szempontjából az alábbiakat fogalmazza meg az önkéntes munkáról:

„Az önkéntesség olyan tevékenység, amelyet a személy szabad akaratából, egyéni választása és motivációja alapján, a pénzügyi haszonszerzés szándéka nélkül végez más személy, személyek vagy a közösség javát szolgálva. Sajátos értékeket hordoz magában, amely megkülönbözteti a fizetett munkától. Önmagában jó és értékes, egy mód, mellyel képessé tehetjük a társadalom tagjait, hogy aktív szerepet vállaljanak mind tágabb földrajzi, mind szűkebb érdekközösségekben, mely egyidejűleg hasznos a támogatásra szorulóknak és az önkéntes munkát végzőknek is. Az önkéntesség az egyik eszköze az esélyegyenlőség fejlesztésének, hozzájárul a szegénység, a kirekesztődés csökkentéséhez és a foglalkoztatottság növeléséhez, segíthet a munkanélküliek munkaerőpiacra történő visszatéréséhez, de nem helyettesítheti a fizetett munkaerőt. Klasszikus értelemben véve az önkéntesség a közösségi gondoskodás, a társadalmi szolidaritás – s ezen belül a karitatív tevékenység – az emberiség fejlődésének alapértékei közé tartozik. Az önkéntességben juthat kifejezésre az állampolgári elkötelezettség és felelősségvállalás ösztársadalmi »rehabilitációja« mindazokért, akik a segítségnyújtás érintettjei. Ebből következik, hogy az önkéntes tevékenységvégezés olyan humán erőforrás, amely egyrészt hozzájárul társadalmunk erkölcsi, szociális, kulturális fejlődéséhez, másrészt a gazdaság – nemzeti jövedelemben mérhető – erősödéséhez.”

A 2015. 01. 01-től hatályos 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a 2016. január 1-je után megkezdett érettségi vizsgák feltételeként előírja a közösségi

szolgálat elvégzését a középiskolákban „A középiskola elvégzését közvetlenül követő érettségi vizsgaidőszakban, az érettségi vizsgák megkezdésének feltétele ötven óra közösségi szolgálat elvégzésének igazolása, ... Az érettségi bizonyítvány kiadásához a közösségi szolgálat végzésének igazolását először a 2016. január 1-je után megkezdett érettségi vizsga esetében kell megkövetelni.”

A Nemzeti alaptanterv a I. 1.1 fejezetben a nevelési célok között – a többi céllal összhangban – megfogalmazza a „Felelősségvállalás másokért, önkéntesség” fejlesztési területet. Ezen fejlesztési területet a személyiség kiteljesedése (perszonalizáció), a szociális érzékenység (szocializáció), valamint bizonyos értelemben az etikai érzék kialakulása (segítés, együttérzés, együttműködés), és a felelős, tudatos állampolgárrá válás szempontjából kap kiemelt szerepet:

„A Nat ösztönzi a személyiség fejlesztését, kibontakozását segítő nevelést-oktatást: célul tűzi ki a hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakítását a tanulóknak úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a sajátos igényeit, élethelyzetét. A segítő magatartás számos olyan képességet igényel és fejleszt is egyúttal (együttérzés, együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári létehez.”

A formális megfogalmazásokon, előírásokon túl a különböző társadalomelméletek, társadalomfilozófiai nézetek, a pedagógiai elméletek, valamint a mindennapi élet tapasztalatai is azt jelzik, hogy a társadalomért, a közösségért vállalt önkéntes munka, áldozatvállalás nélkülözhetetlen, és hiánya az adott társadalom, közösség minőségének a romlását eredményezheti.

Filozófiai, társadalomelméleti megközelítés

A társadalom nem egyszerűen az emberek és az emberi tevékenységek összessége, hanem egy sajátos közösség, amely új – és az „alkotó elemek” matematikai összesítésétől eltérő – mozzanatokat, formákat, tevékenységeket tartalmaz. Arisztotelész szerint az ember társas, közösségi lény (zoon politicon, animal sociale), csak közösségben tud élni. Ezt szerinte a testi és a lelki jellemzők is alátámasztják, és ezért kell a közösség érdekeit (a közjót) az egyéni érdek elé helyezni. Az Arisztotelészt követő és a nyugati gondolkodást is meghatározó Aquinói Szent Tamás *Summa contra gentiles* című művében is az ember társadalmi meghatározottságát emeli ki:

„Az ember természeténél fogva politikai vagy társadalmi lény. Kitűnik ez abból, hogy egyetlen ember sem elégséges önmagának, ha egyedül él, mivel a természet kevés dologban gondoskodott az emberről elégségesen, de értelmet (ratio) adott neki, melynek segítségével a maga számára szükséges dolgokat megszerezheti, mint például az élelmet, a ruházatát és egyéb ilyesmit. Egyetlen ember mindennek véghezviteléhez nem elegendő, ezért természeténél fogva arra van beállítva, hogy közösségben éljen” (ScG. III.85.II. Anzenbacher, 1993, 273).

A mai értelmezésekben filozófiai, biológiai, pszichológiai és szociológiai érveket lehet felhozni az ember közösségi lény státuszával kapcsolatban.

A filozófia, pontosabb megfogalmazásban a metafizika (mint a „tényleges” filozófia) a létezők (a dolgok, a jelenségek, a történések, ...) létét és lényegét vizsgálja.¹ Minden létező a lét és a lényeg összetettsége. A lét a létező létét – azt, hogy van – hangsúlyozza ki. A létező nemcsak ez vagy az a dolog (ez vagy az a lényege), hanem a létező „létezik, van”. A lét és a lényeg együttesen alkotják a létezőt. A lét (latinul *esse*, görögül *einai*, németül *Sein*) az ami mindabban, ami van, abban megvalósul. A lényeg (latinul *essentia*, görögül *ouszia*, németül *Wesen*), ami a dolgot azzá teszi ami, a dolog megismerhetőségének és létének alapja. A lényeg a létezés egy meghatározott módja. Az ember léte az emberként való lét. Az ember, akkor nevezhető embernek, ha a lényege az, hogy ember. Az ember metafizikai jellemzői az alábbiak:

- értelmes, gondolkodó,
- szabad akarattal rendelkező
- belátó, megértő,
- aktív, alkotó,
- érzellemmel, érzésekkel rendelkező,
- célkitűző és célra törekvő,
- értékekkel, motivációkkal rendelkező,
- közösségi létre alkalmas, és azt igényli,
- kommunikációra képes,
- én-tudattal, identitással rendelkező személy.

Az ember létéhez és lényegéhez szükségszerűen hozzátartozik az is, hogy az ember közösségi lény, és ez a jegy összefügg az ember többi filozófiai, metafizikai tulajdonságaival. Hiszen a többi jegy is tartalmazza, illetve igényli az ember közösségi, társadalmi létét (a gondolkodás, a szabad akarat, a belátás, megértés, az aktivitás, alkotás, az érzelmek, a célok, az értékek, motivációk, a kommunikáció, az éntudat).

¹ Részletesebben lásd Kormos József (2012): *Nevelésfilozófia*. Piliscsaba, PPKE BTK.

Azért szükséges a közösségért (a közjavakért, a közjóért) önként is áldozatot hozni, mivel e nélkül az ember lényegének megfelelő lét válna lehetetlenné.

Az ember testi jellemzőivel kapcsolatban a biológia adja meg az ember élővilágban elfoglalt helyét, a test felépítésének és működésének a jellemzőit, anatómiai-morfológiai sajátosságait (testtartás, gerincforma, „speciális” kéz, boltozott talp, előreugró, sztereoszkópiusan látó szem, hangképző szervek, előreugró sztereoszkópiusan látó szem, megnagyobbodott agykoponya az agy különböző részeinek differenciálódása, idegkapcsolódások számának megsokszorozódása...), fiziológiai sajátosságait (a magzati lét és a csecsemőkor „különlegességei”, az ösztönök és a szervi specializáció hiánya vagy nem kielégítő teljesítménye...).

Ezek a sajátosságok szükségessé és egyben lehetségessé teszik azt, hogy az ember közösségben éljen.

- Az anatómiai-morfológiai sajátosságokból adódó funkciókat az ember a társait utánözva tudja elvégezni, megtanulni (felegyenesedett testtartás, járás, kézhasználat, hangképzés, beszéd...).
- Az emberi agy különböző funkciói külső stimulálás hatására fejlődnek, ezért szükségesek a külső hatások, amelyek nagyrészt a többi embertől származnak.
- A csecsemő és a gyermek képtelen, vagy csak korlátozottan képes az életviteli folyamatok elvégzésére (táplálkozás, öltözködés, tisztálkodás...), ezekhez szüksége van a többi emberre.
- Az ember biológiai funkcióinak elvégzésére nem mindig, vagy bizonyos esetekben nem teljes mértékben alkalmas (betegség, baleset, időskor...), ilyenkor szükséges a többi ember segítsége.
- Az ösztönök nem olyan fejlettek és nem annyira rögzültek, mint más emlősöknél, ezért nagyobb szerepe van a többi ember cselekvésének, mint követendő mintának.
- A szervi specializációt, a biológiai szempontból hiányos fejlettségű testrészeit, érzékszerveit az ember „pótolja” a bonyolult, összetett tevékenységformákkal, amelyekhez szüksége van társakra.

A pszichológia az ember lelki jelenségeit, folyamatait és az ember viselkedését vizsgálja. *„A pszichológiát úgy határozhatjuk meg, mint a viselkedés és a mentális folyamatok tudományos tanulmányozását”* (Atkinson, 2003, 22).

Az emberi lét pszichológiai szempontú összetevői:

- A tudat. A tudat személyes élményfelfogás és feldolgozás, a világról és önmagunkról való szubjektív tudás, amely szabályozza a cselekedeteinket.
- Az értelmi (kognitív) folyamatok. Érzékelés (receptió), észlelés (perceptió), figyelem (szelekció), emlékezés (memória), képzelet (fantázia), gondolkodás (cogitáció).

- A gondolkodás. A legmagasabb rendű kognitív folyamat, amely fogalmak alkotásával és gondolkodási műveletek segítségével lehetővé teszi a valóság összefüggéseinek megértését, új ismeretek szerzését és a problémák megoldását.
- A kognitív képességek (az intelligencia, a kreativitás).
- A motiváció, a cselekvésre késztetés. A motívumok a cselekvésre késztető belső tényezők, amelyek együttesen szabják meg az emberi cselekvést (annak jellegét, irányát, erősségét).
- Az érzelmek (emóciók). Az érzelmek a szervezetünket, pszichikumunkat, énünket érő környezeti hatásokat értékelő, minősítő lelki jelenségek, amelyek szubjektív viszonyunkat tükrözik az általunk megismert valósághoz.
- A személyiség. A személyiség a viselkedésnek, a gondolkodásnak és az érzelmeknek a jellegzetes együttese, amely meghatározza, hogy a személy hogyan viszonyul, alkalmazkodik, a környezetéhez. *„A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását”* (Allport, 1980, 39).
- A személyiség jegyei: az éntudat (tudás önmagunkról, képesek vagyunk elhárítani magunkat a környezetünktől), az énkép (az önmagunkról (tulajdonságainkról, képességeinkről, viselkedésünkről) kialakított elképzelés *„Az ember az egyetlen élőlény, aki úgy gondol magára, mint aki bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal rendelkezik, akinek céljai, törekvései vannak. Ezt az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszőtt ismeretet nevezzük énképnek.”* Kőrössy, 2004, 51), az identitás (önazonosság, önmeghatározás), az önismeret. Az önismeret azt jelenti, hogy az embernek áttekintése van a saját személyisége összetevőiről, hatáiról és lehetőségeiről), az empátia (beleérzés), az empátia a személyiségnek olyan képessége, amelynek segítségével beletudja élni magát a másik lelkiállapotába.

Ezek a pszichológiai összetevők szükségessé teszik azt, hogy az ember a többi emberrel közösségben éljen:

- A tudat, a kognitív folyamatok és a kognitív képességek fennmaradásukhoz, fejlődésükhöz „igénylik” működtetésüket, vagyis az ingereket, amelyeket nagyrészt a többi embertől kapunk
- Az embert összetett és aktív motivációs rendszere tevékeny cselekvésre készíteti. Az alapvető (elsődleges) motívumok biológiai eredetűek (éhség, szomjúság, szexuális vágy...) és öröklődnek, az embernek meg kell tanulnia a többiektől ezek szabályozását. A magasabb rendű motívumok (hivatás, család, karrier...)

pedig nem öröklődnek, hanem embertársainktól ismerjük, illetve tanuljuk meg őket.

- Az érzelmek skálája és intenzitása rendkívül gazdag az ember esetében. Az érzelmek megkülönböztetését, kifejezését, kommunikációját, adott esetben a kontrollálását vagy szublimálását meg kell tanulni embertársainktól.
- Az embernek „szüksége van” a másoktól kapott érzelmi megnyilvánulásokra (szeretet, elfogadás, törődés, gondoskodás...). Ezek testi-lelki fejlődését is elősegítik és ezeket csak a közösségtől tudja megkapni.
- A személyiség egy összetett, komplex rendszer, melynek kialakulását sokféle tényező befolyásolja és magának a személyiségnek a működése is sokféle cselekvést motivál illetve irányít. A személyiségjegyek (éntudat, énkép, identitás, önismeret, empátia) kialakulásában, fejlesztésében a társaknak, a közösségnek van a legnagyobb szerepe.

A szociológia az ember közösségi, társadalmi létének a törvényszerűségeit vizsgálja. *„A szociológiát legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint a társadalmi élet törvényszerűségeit kutató tudományt”* (Andorka, 1997, 31).

A szociológia témái (egyben az ember társadalmi létének „ismertetőjegyei”):

- A társadalmi szerkezet és rétegződés. A társadalmat az egyének és csoportok közti alá-, fölé- és mellérendeltségi viszony jellemzi, ez a társadalmi struktúra.
- A társadalmi mobilitás. A társadalmi struktúra nem rögzült, egyes csoportoknak, egyéneknek a társadalmi helyzete megváltozhat, kényszer (gazdasági, politikai, vallási...) vagy szabad döntés (karrier, életmód, családi helyzet változása...) hatására.
- A különböző társadalmi csoportok és jellemzőik (faj, nemzet, etnikai csoport, férfiak, nők, gyerekek, idősök...). A társadalmi csoportok sok szempont szerint osztályozhatóak (származás, nem, kor, végzettség, életvitel...), az egyének több csoportnak is tagjai lehetnek szükségszerűen (nem, kor...) és szabad választás (életmód, végzettség...) alapján is.
- A társadalmi intézmények. Társadalmi intézménynek nevezik a társadalom tagjainak többsége által végzett tevékenységek alapvető módját, mintáját. A társadalmi intézmények a különböző társadalmi csoportok és az egyének közti közvetítő szerepet is betöltik. Ilyen intézmények: a család, az oktatási rendszer, egészségügyi rendszer, a gazdasági rendszer, a politikai rendszer... A társadalmi intézmények normákat és értékeket „képviselnek”.
- A vallás. A vallás az emberiség történelmében az egyik legjelentősebb és legnagyobb hatással bíró norma, érték és szabály meghatározó intézmény. Valójában áthatja a társadalmi lét minden szféráját. Láthatóan a szociológia témáinál

is fontos szerepet tölt be, hatással van a társadalmi szerkezetre, a társadalmi mobilitásra, a csoportképződésre, a kultúrára, az életmódra,

- A kultúra. A kultúra – tág értelmű meghatározása szerint – mindaz, amit az ember maga körül létrehoz, a maga által létrehozott és megváltoztatott környezet. A kultúra magába foglalja a művészeti alkotásokat, azok ismeretét, a tárgyi környezetet (épületek, berendezési tárgyak...), a viselkedési, magatartási szabályokat, az ezeket befolyásoló normákat, értékeket, a vallást, a hétköznapi és a tudományos ismereteket, a nyelvet. A kultúra – szűkebb értelmű megfogalmazásban – a közösség, a társadalom tagjainak gondolkodásmódjára és cselekvésmódjára vonatkozó normák, értékek, szabályok összessége.
- Az életmód. Az életmód azon tevékenységek összessége, amelyeket az emberek, mint a társadalom tagjai, a mindennapi életükben végeznek. Az életmódhoz tartozik a társas együttlét, a művelődés, a tanulás, a szabadidő eltöltés, a szórakozás, a munka, a pihenés, a fogyasztás, a vásárlás... Vizsgálni lehet ezen tevékenységek esetén, hogy kik, hol, kikkel, mikor, miért végzik az adott tevékenységet, mit jelent számukra, milyen következményei vannak... Az életmóddal függenek össze a deviáns (normaszegő) viselkedéssel, dekonstruktív (káros, romboló) életvitellel kapcsolatos témakörök...

Az ember társadalmi létének jegyei kiemelten jelzik azt, hogy az ember közösségi lény:

- Az ember bár társadalmi lény, de nem rendelkezik eleve a társadalom ismeretével és a társadalomban való lét ismeretével. Nem tudja, és nem ismeri fel a társadalom bonyolult, összetett szerkezetét, rétegződését. Ezt magától a társadalomtól tanulja meg.
- A társadalom „ismerete” elősegíti, hogy az ember a társadalmi helyzetében történő változást átlássa, és amennyiben módja van rá befolyásolja. Valamint a különböző társadalmi csoportok ismerete elősegíti a csoportválasztást és a más csoportok elfogadását (tolerancia).
- Az ember kultúrában létező, kultúrát létrehozó, megőrző és fejlesztő lény. Az ember a társadalmi környezetének kultúrája szerint alakítja mindennapi életét. Tehát ismernie kell az anyagi, kognitív és normatív elemekből álló, az őt körülvevő kultúrát, ezt is a többi ember közvetíti számára.
- Az embernek az életmódot és a hozzá tartozó társas együttlét, a művelődés, a tanulás, a szabadidő eltöltés, szórakozás, a munka, a pihenés, a fogyasztás, a vásárlás... módjait, lehetőségeit meg kell ismernie, ebben a közösség tagja segítik.

- Ismernie kell a deviáns viselkedés, a dekonstruktív életvitel jellemzőit, hogy saját maga ezeket el tudja kerülni, illetve akivel kapcsolatban erre módja van, ott segíteni tudjon.

A társadalomnak, mint közösségnek a fő formális jellemzői:

- A közös cél, amely nem annyira közvetlenül, kimondva, írásban rögzítve van jelen, hanem inkább közvetve az egyéb, akár egyéni célokban, illetve azok „mögött” lelhető fel.
- A közös anyagi javak, olyan természetes és mesterségesen létrehozott materiális dolgok (természeti adottságok, épületek, technikai létesítmények...), amelyeket a társadalom elfogad.
- A közös társadalmi tevékenységformák, amelyeket a társadalom szinte minden tagja állandóan vagy időszakosan végez (család, oktatási rendszer, egészségügyi rendszer, gazdasági rendszer, állam-kormányzat, politikai intézmények, vallás...).
- A közös társadalmi szervezetek, olyan formális szabályok (törvények) szerint működő intézmények, intézetek, amelyeket a társadalom tagjai legitimnek tartanak és döntéseiket elfogadják.
- A közös értékek, olyan sok szempontból morális tartalmú kiválóságok, pozitívumok, amelyek elérését a társadalom tagjai fontosnak tartják.
- A közös normák, olyan sok szempontból szintén morális tartalmú szabályok, amelyek „átlépését”, figyelmen kívül hagyását a társadalom tagjai nem fogadják el

A téma szempontjából a közös értékeknek és közös normáknak van kiemelt jelentősége. A közös értékek és normák megismerése, megőrzése, fejlesztése a közösség minden tagjának feladata, így mindenkinek felelősséget kell vállalnia ebben. Ez a „feladat” nem lehet minden esetben külső motivációk (anyagi elismerés, előírás, szabály...) által meghatározott, hanem szükséges ezen „feladatok” ellátásához a belső motiváció, a saját elhatározás, az önként vállalt feladatvégzés, az önkéntesség.

Pedagógiai megközelítés

A nevelés, az oktatás történeti vonatkozásában is az egyik legalapvetőbb és legáltalánosabb társadalmi tevékenység:

„A pedagógia, mint a korábbiakból is egyértelmű, társadalmi jelenség. A leginkább a személyiséget középpontba állító értelmezései sem tudják másként bemutatni, mint személyek közti kapcsolatot, interakciót, mely-

nek ha nem célja, de mindenképpen egyfajta eredménye az együtt élő felnőtt társadalom működése. A családi nevelés első pillanataitól kezdve a társadalom közössége számára is neveljük gyermekeinket, s különösen elmondható ez az intézményes nevelésről-oktatásról. De nem csupán eredménye, vagy célja e munkának a társadalom, az emberi közösség építése, illetve az egyén felkészítése az abban való részvétellel. A nevelést és oktatást természetesen eleve is befolyásolják a külső elvárások, egy adott korszak, társadalmi helyzet, befogadó közösség, kultúra hagyományai, problémái, kérdései, feladatai” (Gloviczki, 2015, 84).

A pedagógiai értelemben vett közösség – akár tágabb, akár szűkebb értelemben (iskola, osztály, csoport...) – is magán viseli a társadalom jellegzetességeit, sőt befolyásolja azokat.

„Az iskola – tudatosan és szándékolatlanul is – formálja a tanulók társadalmi látókörét és attitűdjeit. Nemcsak társas tapasztalatokat nyújt és viszonyulásokat mintáz, hanem a társadalom átfogó egészéről közvetít információkat és kelt értékeléssel átszőtt benyomást” (Hunyadi, 2007, 287).

A pedagógia a szociális kompetencia fogalmával illeti azokat a tulajdonságcsoportokat, amelyek az ember társadalmi, közösségi létre való alkalmasságát teszik lehetővé. (tulajdonképpen ezen kompetenciák „megszerzése” jelenti a szocializációt):

„Kutatók sokasága feltételezi, hogy van egy adott, egyénenként jelentősen különböző tulajdonságcsoport, amelyet összegezve szociális kompetenciának neveznek. Bár a kategória egyik bírálója szerint a szociális kompetencia gyakran gyűjtőfogalomként használatos, amelybe bármi belefér (Oppenheimer, 1989, 41), általánosságban mégis érvényes a definíció, mely szerint a szociális kompetencia határozza meg, mennyire sikeres, hatékony az egyén társas kapcsolatainak építésében és fenntartásában. Összetevői között vannak kognitív, kommunikációs és egyéb képességek, melyek az életkori előrehaladás ellenére bizonyos fokú egyéni kontinuitást mutathatnak” (Vajda, 2007, 145).

A mindennapi tanári gyakorlat is azt mutatja, hogy a nevelés során a magatartási, beilleszkedési és viselkedési problémák szükségessé teszik a szociális kompetencia fejlesztését:

„Az iskolai nevelésnek, oktatásnak lényeges szerepe van a kompetenciafejlesztő programok kialakulásában, megvalósításában. Egyre nagyobb igény

mutatkozik a szociális képességek fejlesztésére, egyre szükségesebbnek ítéelhetőek az azt célzó programok, mivel egyre több szociális és viselkedési problémával szembesülünk az iskolai tanítás során. Előtérbe kerül a szociális képességek fejlesztése iskolai keretek között” (Velkey, 2011, 5).

Ezek a problémák az iskola világán túl a társadalomban, a felnőttek világában is megtalálhatóak:

„Növekvő érdeklődés tapasztalható a szociális képességek meghatározása, a fejlesztésüket elősegítő módszerek megismerése iránt, mivel nagyon sok gyermek és felnőtt küzd szociális és viselkedési problémákkal. Gyakran fordulnak elő kötődési nehézségek, hiányoznak az elemi érzelmi odafordulások a másik emberhez, nem ismertek az együttműködés formái, nem alakult ki a tolerancia, az empátia” (Németh, 2008, 23).

A szocializációval, a szociális kompetencia „megszerzésével” is foglalkozik a mai magyar nevelélmélet két legismertebb koncepciója.²

A konstruktív életvezetés koncepciója

Tulajdonképpen a perszonalizáció és a szocializáció fogalma található meg a nevelés, mint a konstruktív életvezetésre való felkészítés koncepciója mögött (Bábosik, 2004, 11–15). Ez a koncepció szerencsésen építi be az Európai Unió oktatásfejlesztési célkitűzéseit. A 2001-es Stockholmban tartott tagállami tanácskozásnak volt egy előkészítő dokumentuma, mely az alábbiakat hangsúlyozta:

„Az oktatási rendszerek konkrét jövőbeli céljai című dokumentum három részből áll. Első fejezete a 15 jelenlegi tagállam véleményének összegzését tartalmazza. Mindegyikük egyetért abban, hogy az oktatási rendszereknek három fő cél megvalósításához kell hozzájárulniuk: Az egyén, a személyiség fejlesztése, hogy képessé váljon képességei kiaknázására, eredményes és boldog életre. A társadalom fejlesztése, hogy az egyének, illetve a különböző csoportok közötti esélyegyenlőtlenségek mérséklődjenek. A gazdaság fejlesztése, hogy a munkaerőpiacon megfelelő képzettségű és képességű munkaerő álljon rendelkezésre” (Komenczi, 2001, 129).

A koncepció az első két pontra fókuszál. A harmadik pont már inkább a szakképzésre utal. A koncepció vitathatatlan előnye, hogy megalapozó jellegű, alapvetően

² Részletesebben lásd Kormos József (2012): *Nevelésfilozófia*. Piliscsaba, PPKE BTK.

és általánosan elfogadható a különböző nevelési elképzelések számára úgy, hogy ez alapján felépíthetők a más-más nevelési gyakorlatot inspiráló elméletek.

A nevelés értékteremtő és értékmegőrző funkciója a szakemberek és a köznapi gondolkodás számára is elfogadható kiindulópont. Minden korban és kultúrában megfigyelhető törekvés, hogy az adott nemzedék egy témában jártas képviselői (általában a felnőttek) saját ismereteiket, tudásukat átadják a járatlan, vagy kevésbé jártas társaiknak (általában a gyermekeknek, a fiataloknak). Mégpedig azon ismereteket próbálják meg átadni, amelyek elősegítik az egyes emberek és közösségük létét, fennmaradását illetve fejlődését. Ezek az ismeretek az egyes ember és a közösség számára is hasznosak, szükségesek, értékesek, vagyis értékek. Természetesen az értékek konkrét meghatározása már nem ennyire egyértelmű feladat. A koncepció az érték meghatározásában is javasol egy olyan fogalmat, amely rendelkezik az elfogadhatósággal és az fundamentum jelleggel bír. A konstruktív életvezetés mint érték a konstruktív fogalommal jelzi az építő, fejlesztő, előremutató jegyeket és az életvezetés pedig kifejezi a gyakorlati tevékenységet. A konstruktív életvezetés mint érték elfogadását megkönnyíti az is, ha értelmezzük ennek az ellenkezőjét a destruktív életvezetést. A destruktív életvezetés az egyén és a közösség számára is romboló, bomlasztó hatást jelent. Sokszor egyértelműbben, kifejezhetőbben fogalmazható meg a destruktív életvezetés, amely az egyes személyiség és a társadalom szempontjából is veszélyes, romboló, sok esetben tragikus és gazdasági, anyagi károkat is okoz. A konstruktív életvezetés az egyénre, a személyiségre és a közösségre, a társadalomra nézve is hasznos, az egyéni boldogságot és a közösség boldogulását (közjót) elősegítő életmódot jelent.

„Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. ... a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van: a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő” (Bábosik, 2004, 13–14).

A konstruktív életvezetés végső soron magatartás és tevékenység formákat jelent, amelyek fejlesztik az egyént és a közösséget is. A nevelésnek ezeket a magatartás és tevékenység formákat (magatartás- és tevékenységrepertoárt) kell kialakítania és megszilárdítania. A konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár szociálisan értékes, közösségfejlesztő, morális valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenység formákat tartalmaz.

A nevelés ebből a megközelítésből az egyik legfontosabb és legszükségesebb emberi tevékenység:

„Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösség életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható” (Bábosik, 2004, 13).

A konstruktív életvezetés elmélete az előzőeken túl bennfoglaltan tartalmazza azt is, hogy a nevelés nem az emberi lét egy-egy korszakához (gyermekkor, ifjúkor) kötődik, hanem az egész emberi élet során szükséges a konstruktív életvezetés megtartása, kondicionálása, újraalakítása, fejlesztése. A nevelés nem zárul le a kötelező intézményi formák által előírt követelmények teljesítésével. Ez a gondolat egybeesik az Európai Unió által is hangoztatott egész életre kiterjedő tanulás (lifelong learning) gondolatával. A koncepció alapjaira – az értékteremtő, értékmegőrző funkció és a konstruktív életvezetés gondolatára – már felépíthető egy konkrétabb az adott kor és hely viszonyai közt a gyakorlatban is alkalmazható elméleti elképzelés, amelyben hangsúlyos szerepe van a másokért való felelősségvállalásnak és az önkéntességnek.

A személyiség mint komponensrendszer koncepciója

A koncepció abból indul ki, hogy a globalizáció kibontakozásával, a nevelés elméletének és gyakorlatának a válságával, és a pedagógia számára fontos tudományok nagyfokú fejlődésével összefüggésben a nevelés is elérkezett az új paradigmák megfogalmazásához. A paradigmaváltást azt teszi szükségessé, hogy:

„...az ember létfeltételeit veszélyeztető globalizáció káros következményei nem válhatnak kezelhetőkké a pozitív szocializáció és perszonalizáció (az oktatás, a nevelés) válságának feloldása, az oktatás, a nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javulása nélkül. Ez pedig lehetetlen a válságba jutott pedagógia mint tudomány paradigmaváltó megújulása, fejlődése nélkül” (Nagy, 2002, 11).

A neveléstudományból és a pedagógia segédtudományaiból – biológiából, pszichológiából, szociológiából, informatikából, számítástechnikából – is „építkező” elmélet a nevelés céltudatos, tervszerű, fejlődést segítő gyakorlatát szeretné előmozdítani. A nevelés a személyiség alakítása, fejlesztése, ezért az elsődleges feladata a személyiség komponenseinek a feltárása, hogy erre alapozva végezze a nevelést.

„Ha a pedagógiai aktivitás célja a személyiségfejlődés segítése, akkor ismernünk kell a személyiség komponensrendszerét, hierarchikus szerveződésüket. Ez azt jelenti, hogy fel kell tárni komponenseinek funkcióit (ennek megfelelő működését), szerveződését (komponenskészletét, rendszerré szerveződését, helyét a komponensrendszerek hierarchiájában), fejlődési, fejlettségi szintjeit, az elsajátítás folyamatait” (Nagy, 2010, 50–51). A személyiség többféle összetevő, alkotóelem (komponens) szisztematikus egysége. „A személyiség biopszichikus, bioszociális komponensrendszer” (Nagy, 2010, 48).

Ez a komponensrendszer öröklött és tanult alkotóelemekből tevődik össze, és biztosítja a személyiség aktivitását és „működését”.

Az öröklött komponensek fajtái:

- biológiai szükségletek,
- viselkedési hajlamok (rangsortképzési hajlam, affektív apparátus, temperamentum...)
- mechanizmusok (pl. reflexek),
- mintázatok (pl. az emberi arc öröklött vizuális sémája).

A tanult komponensek (a tárolódott aktív komponensek) fajtái:

- tanult motívumok (hajlamok, attitűdök, meggyőződések),
- szokások,
- készségek,
- képességek,
- ismeretek (képzetek, gondolatok, fogalmak, szövegek, szabályok).

A tanult komponensek tapasztalati komponensrendszerekké szerveződnek. Értelmező komponensrendszerekké, amennyiben a külvilágot – és önértelmező komponensrendszerekké, amennyiben a személyt önmagát értelmezik.

Az ismertetett elmélet a kompetenciát egy pszichikus komponensrendszerként értelmezi. Ezen értelmezés előnye, hogy a nevelés számára a kompetenciákat körül tudja írni és funkciójuk szerint hierarchikus rendszerbe tudja sorolni. A pszichikus komponensrendszer hierarchiájában a legfelső komponensrendszer a személyiség, és ennek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: a motívumrendszer, a tudásrendszer, az öröklött komponensek, a tanult komponensek. Ez a strukturáltság minden egyes kompetencia esetén érvényes. A személyiség egzisztenciális kompetenciáit az élőlények létezésének/létének megfelelően a biológia alaptörvénye az egyed és a faj fenntartása határozza meg. Az ember esetében más élőlényekhez képest természetesen ezek sokkal fejlettebbek, gazdagabbak, sokrétűbbek. Az egyedfenntartás funkcióját a perszonális (személyes) kompetencia, a fajfenntartás funkcióját a szociális kompetencia biztosítja. Az ember ezt a két funkciót egy bonyolult informá-

ciókezeléssel (információk létrehozása, adása, vétele, kódolása, tárolása, alakítása, használata) oldja meg. Az ember esetében a bonyolultsága, összetettsége miatt az információkezelés egy harmadik létfunkcióként értelmezhető. Mivel ez a funkció a megismeréshez, a gondolkodáshoz köthető, ezt a „feladatot” elvégző egzisztenciális kompetencia kognitív kompetenciának nevezhető. Az ember a különböző speciális tevékenységek elvégzéséhez nem rendelkezik elég öröklött komponenssel, mint sok más élőlény. Ezért az ember (a személyiség) esetében beszélhetünk egy negyedik kompetenciáról is, amely a bonyolult tevékenységek, a munkamegosztás miatt szükséges, ez nevezhető speciális vagy szakmai kompetenciának.

A szocializációt a szociális kompetencia kialakítása és fejlesztése jelenti.³ A szociális kompetencia fejlesztéséhez is ismerni kell a már meglévő komponenseket és a személyiség fejlődési szintjeit. A cél az önértelmező szint elérésének az elősegítése:

„Az ember szociális aktivitása öröklött komponenseitől, az elsajátított szociális értékrendtől, az aktuális helyzettől, a szociális közeg tényleges és várható hatásától függően alakul. Az emberi személyiség nagyfokú nyitottsága, adaptivitása a szociális kölcsönhatásokat működtető rendszerek rendkívüli komplexitását feltételezi” (Nagy, 2010, 187).

A szociális kompetenciák értékét az adja meg, hogy önpusztítók vagy önfejlesztők. A szociális kompetencia fejlődésénél növekszik a kapacitás, a kreativitás és csökken az ártó, antiszociális komponensek hatása. A nevelési folyamatnak ezt kell megvalósítania. A nevelés,

„...a fejlődéssegítés feladata az előnyös komponensek gyarapítása, dominánssá válásuk elősegítése, a hátrányos, az antiszociális, aszociális komponensek kialakulásának, dominánssá válásának megelőzése, közömbösítése, lebontása, valamint a hierarchizálódás fokozatos növekedésének segítése. Ennek, vagyis a szociális kompetencia szándékos fejlődéssegítésének négy fő feladata érdemel kiemelt figyelmet. A proszociális, a szociális kommunikatív, az együttélési és az érdekérvényesítő kulcskompetencia fejlődésének segítése” (Nagy, 2010, 189).

A koncepció a szociális kompetenciák kifejtésével és az önfejlesztő, kreatív komponensek, valamint az ártó antiszociális komponensek bemutatásával szintén lehetővé teszi az olyan gyakorlatban is alkalmazható pedagógiai elmélet kidolgozását,

³ Lásd Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 72-73, és 187-189.

amelyben kiemelt szerepe van a felelősségvállalás másokért, önkéntesség fejlesztési területnek.

Összegzés

A szocializáció – a szociális kompetencia kialakítása és fejlesztése – a nevelés során többféle módon és szinten történhet. Kiemelt feladat, hogy a szocializáció „előrehaladásával” a felelősségvállalás másokért és az önkéntesség kialakítása és fejlesztése is megjelenjen a fejlesztési területek, a nevelési célok rendszerében. Ez a feladat nem lehet minden esetben külső motivációk (jó osztályzat, dicséret, előírás, szabály...) által meghatározott, hanem szükséges ezen feladatok ellátásához a belső motiváció, a saját elhatározás, az önként vállalt felelősség, az önként vállalt feladatvégzés, az önkéntesség. Fontos tudatosítani, hogy az ember mindig rászorul a másik ember támogatására, szolidaritására, a méltányos (a nem mindig „kiérdemelt”) segítségére, védelmére:

„Az ember születésének pillanatától kezdve egészen felnőtté válásáig szociális környezetének fokozott védelmére szorul, azon túl pedig haláláig az emberi társadalom és kultúra veszi körül megfelelő szociális védőburokkal. A társadalmi környezet segítése nélkül az ember életképtelen” (Pálvölgyi, 2014, 95).

A felelősség és az önkéntesség kialakításának és fejlesztésének három fontos lépéscsofoka:

- az élményszerűség, a közösségért való tevékenység élményének, örömeinek az átélése,
- a pragmatikus elfogadás, annak elfogadása, hogy a közösségben hasznos felelősséget vállalni, önként megtenni dolgokat, mivel ez kölcsönösen elvárható egymástól,
- racionális megértés, annak belátása, hogy az ember esetében a felelősségvállalás másokért és az önkéntesség szükségszerű és nélkülözhetetlen, hozzátartozik az ember lényegéhez.

Az élményszerűség egyedüli kiemelése főleg kisebb korban lehet hangsúlyos, de a túlzó, lelkes feladatvállalásból esetleg bekövetkező kudarcélmények kezelhetlenné válhatnak értelmi belátás nélkül, sőt azt is el kell tudni fogadni, hogy az önként vállalt feladat áldozathozatalt is jelenthet. A pragmatikus elfogadás esetén az értelmi belátás nélkül pedig előfordulhat egyfajta taktikázás, méricskélés, latolgatás (ki mit tett, ki mit érdemel, kinek mi jár). A harmadik „lépcsőfok” azért is

kiemelten fontos, mert egy érthető, világos, mások által is akceptálható, következetes, megbízható cselekvést generál.⁴

A felelősségvállalás másokért és az önkéntesség mint nevelési cél a pedagógiai folyamat minden szintjén és minden tevékenységi formájában meg kell, hogy jelenjen. Az önkéntesség, felelősségvállalás másokért kérdésköre, sok más pedagógiai céllal összefüggésben is tárgyalható (az állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a családi életre nevelés, fenntarthatóság, környezettudatosság), de elsősorban az erkölcsi nevelés esetében fontos e téma alapvető jellegének a kiemelése.

„Belátható tehát, hogy az ember egészséges természeti-társadalmi környezete nélkül életképtelen, ennek védelme valóban alapvető erkölcsi kötelesség, és ennek eszménye fundamentális érték. Az erkölcsi nevelésben meg kell győznünk a gyermeket, hogy a környezet és a társadalom védelme az egyetlen esélye az életben maradásra” (Pálvölgyi, 2014, 96).

Természetesen ennek a nevelési célnak a közvetlen, direkt megjelenítése a középiskolákban a kötelező 50 órás közösségi szolgálat során történhet meg leginkább.⁵

Friedrich W. Kron könyvében a funkcionális-intencionális nevelési modell tárgyalásánál Ernst Kriek művéből azt emeli ki, hogy nem csak a közösség neveli a tagokat, hanem a tagok is nevelik a közösséget (Kron, 2003, 276). Evvel a gondolatmenettel párhuzamosan a felelősségvállalás másokért és önkéntesség mint nevelési cél akkor valósulhatna meg igazán, ha a felnövekvő generáció a társadalomba kilépve „megtanítaná” a társadalmat a másokért való felelősségvállalás és az önkéntes gyítés szükségességére és nélkülözhetetlenségére.

⁴ Ezen tanulmány felépítése is a racionális belátást szeretné erősíteni, hangsúlyozni.

⁵ Az 50 órás közösségi szolgálatról sokoldalú tájékoztatás található diákoknak és tanároknak egyaránt (törvényi háttér, szakirodalom, módszertani anyagok, mintadokumentumok, élménybeszámolók...) az alábbi helyen: <http://kozossegi.ofi.hu/>

Irodalomjegyzék

- ALLPORT, GORDON W.** (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- ANDORKA RUDOLF** (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- ANZENBACHER, ARNO** (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder.
- ATKINSON, RITA – L., ATKINSON RICHARD C., ...** (2003): *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BÁBOSIK ISTVÁN** (2004): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest, Osiris Kiadó.
- GLOVICZKI ZOLTÁN** (2015): *Bevezetés a pedagógiába*. Piliscsaba, PPKE BTK.
- HUNYADI GYÖRGY** (2007): Társadalomkép és értékvilág: Iskolai tanulók tájékozódása és irányvétele. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtudomány*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- KOMENCZI BERTALAN** (2001): Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. *Új Pedagógiai Szemle* (2001/4).
- KORMOS JÓZSEF** (2012): *Nevelésfilozófia*. Piliscsaba, PPKE BTK.
- KÖRÖSSY JUDIT** (2004): Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.
- KRON, F. W.** (2003): *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- NAGY JÓZSEF** (2002): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- NAGY JÓZSEF** (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- NÉMETH GÁBORNÉ DOKTOR ANDREA** (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új pedagógiai szemle* 58 (2008/1).
- PÁLVÖLGYI FERENC** (2014): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola.
- VAJDA ZSUZSANNA** (2007): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtudomány*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- VELKEY BALÁZS** (2011): A személyiség fejlődése a közösségi szolgálatban. In Bodó Márton – Kamp Alfréd – Kormos József (szerk.): *Iskolai közösségi szolgálat*. Budapest, NEFMI-Okta-tásért Felelős Államtitkárság.

Fenntarthatóság, környezettudatosság

Marjainé Szerényi Zsuzsanna

Budapesti Corvinus Egyetem

Fenntarthatóság, környezettudatosság

A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára. Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári köteleességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.i.)

Gyorsan változó világunkban egyre nagyobb szerep hárul a környezet és a természet védelme területén állampolgárainkra, amelyet a Nemzeti Alaptanterv (Nat) (2012) I.1.1. fejezetének kiemelt pontjai is jeleznek a nevelési célok között. Az egyes prioritások nem választhatók el egymástól élesen, sőt, az azok közötti kapcsolatot kell észrevenni és erősíteni. A fenntartható fejlődés elvei és annak egy szeletét jelentő környezettudatosság szorosan köthető (csakhogy a legfontosabbak említésük) a Nat következő céljaihoz:

- a családi életre nevelés (a környezeti magatartás az otthoni viselkedésmin-tákból is érkezik, de a gyerekek, fiatalok családot nevelő ereje sem elhanya-golható),
- a testi és lelki egészségre nevelés (például, ha a fiatalok úgy nőnek fel, hogy az értékrendjükből fakadóan nem pazarolnak, akkor a saját élet elkezdése után sem okoz törést, ha nem tudnak bármit megvenni, amit szeretnének),
- felelősségvállalás másokért, önkéntesség (a környezetterhelés csökkentése, a tudatos fogyasztás, illetve a környezetvédelmi célú civil szervezetekben vég-zett önkéntes munka nem csak a saját igényeink kielégítését szolgálják, hanem a jövő generációk tagjai iránti felelősséget is magukban foglalják),
- gazdasági és pénzügyi nevelés (ezek az ismeretek is hozzájárulhatnak a tuda-tos fogyasztás terjedéséhez, a pazarlás elkerüléséhez).

A gazdasági tevékenységet folytató vállalkozások környezeti terhelését ma már számos oldalról szabályozzák: környezetvédelmi adókat fizetnek, normákkal talál-koznak a környezetre gyakorolt hatásaikkal összefüggésben, így – költségeik csök-kentése érdekében is – alapvető érdekük a kibocsátásaik visszaszorítása. A lakosság környezeti hatásait viszont sokkal nehezebb csökkenteni, leginkább csak közvetett módon lehetséges, például a nagyobb környezetterhelést okozó termékek maga-sabb árán keresztül, amely annak keresletét, fogyasztását csökkentheti. Megoldás lehet a környezettudatosság növelése is, ez azonban csak egy hosszú, fáradtságos folyamat eredményeképpen fejleszthető, amelyben az oktatási intézményeknek és a tanároknak, oktatóknak kiemelkedő szerepe van.

A téma jelentőségét mutatja, hogy Ferenc pápa a 2015. évi újévi körlevelében az alábbiakat írta:

„A vállalkozásoknak ugyanis az a kötelessége, hogy munkavállalóik számára méltó körülményeket és megfelelő fizetést biztosítsanak, ugyanakkor az is, hogy az emberi személyek kizsákmányolásának és kereskedelmének egyes formái ne jelenhessenek meg a terjesztői hálózatokban. A vállalatok társadalmi felelőssége mellett meg kell jelennie a *fogyasztók társadalmi felelősségének* is. Minden egyes embernek ugyanis tudatában kell lennie, hogy „a vásárlás nem csak gazdasági tett, hanem erkölcsi tett is” (Ferenc pápa, 2015).

A fenntartható fejlődés fogalmának 1987-es megjelenése óta sokszor és sokfajta értelemben használjuk a fenntarthatóság szót, jelentőségéből eredően azonban nem lehet elégszer hangsúlyozni annak különböző értelmezéseit, aspektusait. Fontos annak felismerése is, mit tehetnek maguk az egyének a fenntarthatóság irányába történő elmozduláshoz. A fenntarthatóság horizontális céllá vált, vagyis elvei általános vezérlőelvként folyamatosan beépülnek a különböző stratégiákba, tervekbe, intézkedéscsomagokba, de ugyanígy az iskolai oktató-nevelő munkába.

Megjelent egy új fogalom, a fenntarthatóságra nevelés (FN) fogalma, tartalma pedig a következő: megtanulni tanulni, dolgozni, együtt élni másokkal, és megtanulni élni, illetve az 5. pillér (amelyet az UNESCO adott hozzá az eredeti Delors jelentéshez): megtanulni átalakítani saját magunkat és a társadalmat (UNESCO, 2012).

„A FN egy olyan, a tudományágakon átívelő paradigma, amely irányítja és átalakítja a központi, a másodlagos és a kiegészítő tudományágakat, hogy valamennyi hozzájárulhasson egy fenntarthatóbb jövő megteremtéséhez” (UNESCO, 2012, 38).

A téma jelentőségét bizonyítja az is, hogy az ENSZ 2002-ben a 2005–2015 közötti évtizedet a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének nyilvánította, ezzel egy teljes évtizedet szánva annak a célnak az elérésére, hogy az oktatás minden szintjét és formáját áthassák a fenntarthatóság alapelvei (Kézy–Varga, 2007).

A környezeti (fenntarthatósági) nevelés és a fogyasztói magatartás szakirodalma alapján három fő kérdés fogalmazható meg:

- milyen módon ösztönözzük a fenntartható életmód terjedését, ezzel párhuzamosan a fenntarthatatlan magatartásformák leépülését;
- mit tud tenni ennek érdekében a környezeti nevelés;
- hogyan lehet a diákoknál a mindennapi életben elérni, hogy a fenntarthatóság követői legyenek a társadalomban (Marjainé Szerényi et al., 2012b).

A tanulmány célja a fenntarthatóság értelmezéseinek megvilágítása, valamint annak bemutatása, hogy a környezettudatosság növelése mennyiben járulhat hozzá annak megvalósításához. A fiatalok környezeti ismeretei folyamatosan bővülnek, ennek tényleges cselekvésre formálódása azonban egyáltalán nem biztosított csak az ismeretek alapján. Körüljárjuk azokat a területeket, elsősorban az iskolai és a felsőoktatási oktatás-nevelés felől, amelyek a cselekvő polgárokká váláshoz szükségesek, kitérve arra is, hogyan állunk ezen a területen a 21. század második évtizedének közepén hazánkban, illetve áttekintjük azokat az eszközöket, példákat, amelyekkel a jövő generációk tagjainak környezettudatosságát megalapozhatjuk, fejleszthetjük.

A fenntartható fejlődés fogalma, értelmezése

A fenntartható fejlődés fogalmát először az ENSZ által létrehozott, Brundtland asszony vezetésével működött bizottság jelentésében (Közös jövőnk, 1987) írták le, amely azt hangsúlyozza, hogy a fejlődést úgy kell elérni, hogy a jelenlegi igények kielégítése ne veszélyeztesse a jövő generációk szükséglet-kielégítési lehetőségeit (Kerekes, 2007). Bulla és szerzőtársai (2008) bemutatnak néhány további definíciót is, például Herman Daly-tól:

„a fenntartható fejlődés a folytonos szociális jobblét elérése anélkül, hogy az ökológiai eltartó-képességet meghaladó módon növekednénk. A növekedés azt jelenti, hogy nagyobbak leszünk, a fejlődés pedig azt, hogy jobbak. A növekedés az anyagi gyarapodás következtében előálló méretbeli változást, míg a fejlődés a nagyobb teljesítőképesség elérését jelenti” (idézi Bulla et al., 2008, 15).

A fenntartható fejlődés elvét le kell fordítani a mindennapi élet nyelvére, amelynek egyik lehetősége a Pearce és Atkinson (1992) által bevezetett gyenge és erős (szigorú) fenntarthatósági kritériumok megfogalmazása (lásd például Kerekes, 2007, 2012). A tágabb értelemben vett jólétet, a jól-létet, az emberek boldogulását tőkék felhasználásával érhetjük el, amelyeket az ember által előállított, megtermelt tőkére (K_M), a szellemi tőkére (K_H) és a természeti tőkére (K_N) szokták felosztani (Kerekes, 2012; Kerekes–Marjainé Szerényi, 2015). További összetevő lehetne a társadalmi tőke, amely az emberek társadalomban betöltött szerepét, az egyének közötti kapcsolatokat jelzi, ez azonban beolvasztható a szellemi tőkébe, amely az előzőeken kívül magában foglalja a tudást, a hagyományokat, a jártasságot stb. A gyenge fenntarthatóság értelmében az egyes tőkeelemek helyettesíthetők egymással (Pearce–Atkinson, 1992), tehát a természeti tőke kiaknázása nem jelent hosszú távú problémát, ha abból a termelt tőkét vagy a szellemi tőkét gyarapítjuk, csak az

a fontos, hogy a jövő generáció tagjaira összességében legalább akkora tőkeállományt hagyjunk, mint amekkora a jelenlegi rendelkezésére állt. Lényegében tehát a termelt vagy a szellemi tőkével kompenzáljuk a természeti tőke degradálódását (Pelenc–Ballet, 2015). A gyenge fenntarthatóság jelentős mértékben támaszkodik a technológiai fejlődésre, amellyel az egyre növekvő termelés és fogyasztás negatív következményeit folyamatosan oldják meg (Ekins et al., 2003, in: Pelenc–Ballet, 2015).

A gyenge fenntarthatóság elmélete leginkább azért problematikus, mert megengedi a természeti tőke vég nélküli helyettesítését, figyelmen kívül hagyva minimum szintjének megőrzési követelményét (Málovics, 2007). A szerző szerint ugyanakkor nem húzható éles határvonal a gyenge és az erős fenntarthatóság közé, abból adódóan, hogy ha a gyenge fenntarthatóság keretein belül a természeti tőkét például a megújuló képességének figyelembevételével használjuk fel, akkor már az eredeti minimumfeltételt kissé szigorúbbal váltjuk fel, így közelítve az erős fenntarthatóság kritériumaihoz. Mivel indokolható az erős fenntarthatóság elveinek kívánalma, amely azt foglalja magában, hogy a természeti tőkét legalább olyan szinten kell átadni a jövő generációnak, ahogyan azt mi kaptuk (Pearce–Atkinson, 1992)? Pelenc és Ballet (2015) olyan sajátosságokat mutatnak be, amelyek kifejezetten csak a természeti tőkére jellemzők:

- a természeti tőkében irreverzibilis változások is lejátszódhatnak (például egy kihalt fajt nem tudunk pótolni), a küszöbértékek jelenléte jellemző (a környezeti változások egy bizonyos küszöbérték eléréséig semmifajta következménnyel nem járnak, még akkor sem, ha a változások jelentősek; a küszöbérték elérésekor azonban már egy minimális változás is igen komoly következményeket eredményezhet);
- a természeti tőke sokfunkciós, egyidejűleg képes számos szolgáltatást nyújtani, ezért lehet, hogy a mesterségesen előállított javakkal egyet-egyed helyettesíteni, az összeset azonban biztosan nem;
- rendkívül csekély mértékben ismerjük a természeti folyamatokat, ezért azt sem tudjuk biztosan, mi történik, milyen hatással lesz az emberek jólétére, ha a természeti tőke mennyiségében vagy minőségében számottevő csökkenés áll be.

A negyedik jellemző a természeti tőke vesztesége nem helyettesíthető megfelelően a jövőbeli megnövekedett fogyasztással – már csak a végkövetkeztetés lehet. A gyenge és az erős fenntarthatóság fogalmaiból érzékelhető, hogy a fogyasztás az egyik legnagyobb hatást gyakorló tényező a természeti tőke túlélésében, hiszen a fogyasztás növekedése egyre nagyobb mennyiségű természeti tőkét igényel, akár az erőforrás-oldalról, akár a környezet hulladékbefogadó képessége felől közelítünk. Éppen ezért a környezeti ismeretek és az emberek környezetért való tenni akará-

sának növelésével a legfőbb cél az, hogy a lényeges összefüggéseket, ok-okozati kapcsolatokat feltárja, tudatosítsa, és kiváltsa a cselekvés megvalósulását.

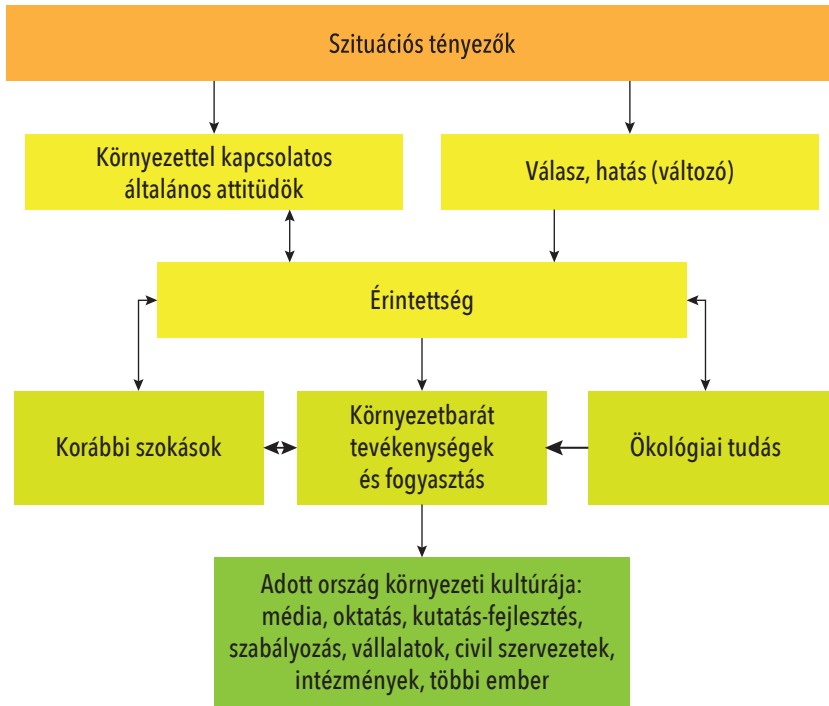
A környezettudatosság helyzete hazánkban

Ahogy az előző fejezet végén már sejtettük, a környezettudatosság növelésének az lenne a végső célja, hogy a tudástól eljussanak az emberek egészen a cselekvésig. Nemcsicsné Zsóka (2007) ugyanis kifejti, hogy a környezettudatosság előfeltétele a fenntartható fogyasztásnak, amelynek öt összetevője az ökológiai tudás, a környezeti értékek, a környezeti attitűdök, a cselekvési hajlandóság és a cselekvés. Az ökológiai tudás tények ismerete, amelyek a környezetünk állapotát vagy az ezt alakító hatások komplex folyamatok elsajátítását foglalja magában. Az értékek már tartós meggyőződések, amelyek a cselekedeteinket irányítják, azokban eligazodást nyújtanak (Nemcsicsné, 2007). A környezeti attitűdök elköteleződéseket jelentenek, és már meghatározzák, hogy adott helyzetben milyen cselekvési irányok körvonalazódnak (Kovács, 2008). A cselekvési hajlandóság „kinyilvánított elkötelezettség ... a cselekvés irányában” (Nemcsicsné, 2007, 44). Ha mind az öt komponensét tekintjük, összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy „a környezeti tudatosság első négy komponense a tudati, valamint az érzelmi állapotot jellemzi, és feltétele a tényleges cselekvésnek” (i. m., 45).

Az egyéni cselekvésre nemcsak az attitűdök, hanem számos egyéb tényező, köztük a társadalmi-kulturális aspektusok is nagy befolyást gyakorolnak, például a társadalmi normák, a csoportidentitás, vagy az emberek közötti kapcsolatok. Az aktuális magatartás megnyilvánulásában a szituációs tényezők is jelentős szerepet játszanak. Ezek esetenként felülírják előzetes elhatározásainkat, cselekvési hajlandóságunkat. Például a gazdasági/pénzügyi korlátok, az ellentétes irányú társadalmi nyomás, a különböző cselekvési opciók közötti választási lehetőség, az adott magatartáshoz szükséges áldozat, a szükséges intézményi háttér és infrastruktúra hiánya, valamint a bevált szokások. Az egyén értékrendszerét leginkább a közvetlen környezet felől érkező stimulusok alakítják, ami a fiatalok esetében elsősorban a családot, a barátokat és a tanárokat jelenti. Az oktatás-nevelés ennek megfelelően rengeteg impulzust szolgáltat az egyéni magatartáshoz a tudáson, értékeken, attitűdökön, érzelmeken és életpéldákon stb. keresztül (Schäfferné Dudás, 2008). Ezek kapcsolatrendszerét vázolja az 1. ábra.

Nagy (2012a) a magyar lakosság körében végzett kutatás alapján azt állítja, hogy a környezettudatos cselekvési szándékot az attitűd érzelmi eleme befolyásolja legnagyobb mértékben, vagyis a környezettudatos viselkedésre való hajlandóságot nem a környezettel kapcsolatos tudás alakítja leginkább, hanem az egyéni értékí-

tételekből fakadó érzelmi motivációk. Ugyanakkor a tényleges cselekvés megvalósulásában már határozott szerepe van a tudás szintjének (Nagy, 2012b).



1. ábra. A fogyasztói környezettudatosságot befolyásoló „belső” tényezők modellje. Forrás: Schöfferné Dudás, 2008, 12., módosítással

Tehát a tudás magas szintje előfeltétele a cselekvés megvalósulásának, ezért a következőkben néhány olyan hazai kutatást, illetve eredményeiket mutatjuk be, amelyek elsősorban a környezeti ismeretek szintjét, másodsorban a fiatalok cselekvési hajlandóságát és tényleges környezettudatos cselekvéseik jellemzőit vizsgálták és emelték ki.

A kilencedik osztályosok között, több mint 1100 fő megkérdezésével végeztek kutatást Szittnené Gudor és Szabó (2009). Elsősorban az általános iskola környezetformáló erejét és mibenlétét keresték. A tanulmány nem tér ki bonyolultabb összefüggésekre, mindössze leíró jellemzőket osztottak meg az érdeklődőkkel. Ezek közül fontos (és a megoldásoknál bemutatott Ipszilon-projekt létjogosultságát is bizonyítja) az az eredmény, hogy a diákok úgy érezték, mindössze a biológia és a földrajz az a két természettudományos tárgy, amelyen belül a környezetre vonatkozó információkat kaptak. Az angol nyelvet említették még meg nagyobb arányban

a nem természettudományos tárgyak közül. A legfőbb információforrás a televízió (70%), messze megelőzi a többi forrást (iskola 21%, újság, folyóirat 22%, család 9%). Ezzel valószínűleg szorosan összefügg az a tény, hogy a diákok által megjelölt legfontosabb környezetvédelmi problémák között azok szerepeltek (légszennyezettség, vízszennyezés, erdőirtás), amelyek a sajtóban lényegesen nagyobb visszhangot kaptak. Alig jelölték meg az ivóvízhiányt és a természeti kincsek kiaknázását. Több kérdéssel is tudakolták a diákoktól azokat a tevékenységeket, amelyeket a környezet védelme érdekében gyakorolnak. Közel 90%-uk részt vett már papírgyűjtésben, 55%-uk szemétyűjtésben, míg 44%-uk valamilyen versenyen vett részt. Az erdei iskolák adta lehetőséget a diákok 60%-a tudta kihasználni legalább egyszer, általános iskolás korában. A tanulók leggyakrabban a villamos energiával és a vízzel való takarékoskodást nevezték meg, amit ténylegesen tesznek is a mindennapjaik során. Az eredményekből tehát látható, hogy a diákok mélyebben nem foglalkoznak a környezeti ügyekkel, ahhoz azonban, hogy az összefüggéseket is lássuk, további vizsgálatok szükségesek.

A Bakonyi Szakképzés-szervezési Társulás (2010) Veszprém megyei középiskolások környezettudatosságát mérte fel egy 38 kérdésből álló kérdőívvel. Elsősorban arra voltak kíváncsiak, milyen szinten állnak a 14-19 évesek környezeti ismeretei, illetve mit hajlandók tenni a környezet megóvása érdekében. A fogyasztásra vonatkozó kérdésekből kiderül, hogy a vásárlásaik során a legfontosabb szempont az ár, a diákok 90%-a ezt a szempontot az esetek döntő részében érvényesíti. 60%-uk vagy csak néha, vagy soha nem figyel arra, hogy magyar vagy helyi terméket vásárol-e. Hasonlóan nagy arányban (56%) nem veszik figyelembe azt, hogy a megvásárolandó termék környezetbarátnak tekinthető-e. Valamivel több, mint a minta egyharmada jelezte, hogy az ökocímkét vagy a magyar termék megjelölésére alkalmasított címkét keresi a vásárlásai során (a kérdésben környezetvédelmi szervezet általi ajánlás szerepelt). A felmérésben mindössze 147 diákot kérdeztek meg, így az eredmények nem általánosíthatók. Mindenesetre a tanulók válaszaik nem is mutatnak annyira elkeserítő helyzetet, ha a magyar felnőtt lakosság átlagaival hasonlítjuk össze azokat (lásd később, Eurobarometer, 2014).

2008–2009 folyamán a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói között hajtottak végre kérdőíves megkérdezést annak vizsgálatára, milyennek tekinthetők az egyetemisták fogyasztói szokásai általában, mi határozza meg vásárlási magatartásukat, valamint, hogy fogyasztásuk során figyelembe vesznek-e fenntarthatósági, vagy szűkebben, környezetvédelmi szempontokat (Marjainé Szerényi et al., 2010). Egyértelműen azt jelezték az eredmények, hogy az egyetemisták környezettudatosabbak a hasonló korú fiataloknál, azok a hallgatók pedig, akik környezeti specializációjú képzésben vesznek részt, sokkal magasabb szintű ismeretekkel rendelkeznek, és többet is tesznek környezetükért. A klaszterelemzéssel csoportokba rendezett egyének jellemzői alapján valószínűsíthető, hogy a diákok

motiválása, oktatása és nevelése csak sokféle, és az egyének legfontosabb jellegzetességeit maximálisan figyelembe vevő eszközökkel valósítható meg hatékonyan. Például a „tudásorientáltaknak” megfelelő mennyiségű és minőségű információt kell nyújtani, vagy azoknak a fiataloknak, akik örömet lelik a fogyasztásban, a környezeti szempontokat is érvényesítő termék- és szolgáltatási alternatívákat kell felkínálni. A „következetesen cselekvő”, a környezetre odafigyelő hallgatóknál elsődleges a pozitív minta megerősítése visszacsatolások révén. Jellemző volt még a magukat környezetvédelmi szempontból érzékenynek tekintő egyének esetében is a kompenzálás, náluk az ellentmondásos viselkedésformák leépítése lehet a cél. A „semlegesek” csoportjának tagjait érhetjük el legnehezebben, esetükben valószínűleg nem a környezet védelme vagy a fenntarthatóság eszméjének hangsúlyozása felől érdemes az elkötelezettségüket javítani, hanem például a kisebb fogyasztás költségmegtakarítási lehetőségei felől. Az oktatás-nevelésnek mindenképpen a sokszínűséget kell képviselnie, a heterogén diákságot csak személyre szabott eszközökkel érhetjük el.

Marjainé Szerényi és munkatársai (2012a) középiskolások környezettudatosságát és a környezeti nevelésnek a környezeti attitűdökre és cselekvésre gyakorolt hatását vizsgálták, amelynek során három kérdésre keresték a választ: milyen a tudásszintjük és érdeklődésük, a gyakorlatban mit tesznek a környezet védelme érdekében, illetve magatartásukra mennyiben hat az iskolai oktatás-nevelés. Összesen 770 gimnazista, szakközép- és szakiskolás diák között zajlott a felmérés 2009 során, önkitöltős kérdőívvel. A kutatás eredményei szerint tudásszintjük és érdeklődésük ugyan nőtt a középiskolai évek alatt, de ebben a legnagyobb befolyásoló tényezőként a médiát és a saját belső érdeklődést jelölték meg, az oktatás szerepét csak a válaszadók egynegyede tartotta meghatározónak. Általában jellemző, hogy a diákok önismerete pozitív irányban torzítja az eredményeket, a tényleges ismeretek és a mindennapok során, a gyakorlatban is végzett tevékenységek jobb helyzetet tükröznek a valóságosnál. A diákok leggyakrabban a szelektív hulladékgyűjtésben és a veszélyes hulladékok külön történő gyűjtésében vesznek részt, de ezt is csak a minta egy része teszi (50% körüli a családok egészét és 25% a diákokat tekintve). A környezettudatos magatartásformákra vonatkozó válaszokból azt az általános következtetést vonták le a szerzők, hogy a fiatalok családjaira sokkal jellemzőbbek az ez irányú tevékenységek, mint maguknak a diákoknak a cselekedeteire, ami egyrészt nem kedvező, ugyanakkor arra is reményt adhat, hogy ezek a fiatalok – felnőtté válásuk után – talán ugyanígy cselekszenek majd, a családi példát követve. Nem igazán ismerik még fel ebben az életkorban azt, hogy a fogyasztás, az életszínvonal

csökkentése¹ is hozzájárulhat a környezeti problémák enyhítéséhez. Kisebbségben vannak azok, akik kerülnek az eldobható fogyasztási cikkeket, előnyben részesítik a helyi termékeket, az ökocímkével ellátott termékeket pedig még az előzőeknél is kevesebben preferálják².

Az iskolai oktatás és a magasabb szintű környezettudatosság közötti pozitív korreláció egyértelműen kiderült az eredményekből: akik több tárgy keretében hallottak a környezetvédelem jelentőségéről, problémáiról, azok jóval magasabb szintű ismeretekkel rendelkeztek. Hasonló irányú összefüggést mutat a tudás és a cselekvési hajlandóság közötti kapcsolat. Abban a kérdésben, hogy az oktatás mennyiben képes a környezettudatosabb életmód kialakulását elérni, megosztott volt a diákok véleménye, hiszen véleményük alapján nagyjából megfeleződött a minta: egyik részük szerint az oktatásnak jelentős hatása lehet, míg másik részük szerint az oktatásnak nincs szerepe a környezettudatosság növelésében. Azok között volt lényegesen erősebb az oktatás szerepének jelentősebb megítélése, akik a tájékozottságuk növekedésénél az oktatást is megjelölték forrásnak. Chawla (1998) szerint a környezetvédők környezeti érzékenységét főként a gyermekkorban megtapasztalt természeti élmények, a család környezettel kapcsolatos értékei, a környezetvédő szervezetek nézetei, a szerepminták (barátok, tanárok), valamint a nevelés-képzés határozzák meg leginkább. A képzés hatása tehát ezeknél az embereknél – bár jelen van – relatíve kisebb szereppel bír (Marjainé Szerényi et al., 2010).

Egyetemisták, főiskolások körében készítették felmérést Marjainé Szerényi és munkatársai (2011) a hazai felsőoktatási intézmények mintegy egyharmadába járó diákok internetes megkeresésével, amellyel mind a környezettel kapcsolatos ismereteikről, mind a fogyasztásukról kerestek információkat. Közel 3000 fiatal válaszolt a kérdésekre. Mivel a diákok a tudományterületek mindegyikéből képviseltették magukat, elsősorban arra a kérdésre keresték a szerzők a választ, hogy a környezeti oktatásban való részvétel eredményez-e szignifikánsan magasabb környezettudatosságot, illetve kedvezőbb fogyasztói magatartást. A környezettudatos életmódban szignifikáns eltérés mutatkozott a hallgatók képzési területe alapján, illetve, aszerint, hogy környezeti tárgyakra szakosodtak-e. A természettudományi szakokon tanuló hallgatókat találták a leginkább környezettudatosnak – mind tudásuk, mind szemléletük és életmódjuk alapján. A környezeti szakirányosok egyér-

¹ Az életszínvonal csökkentése nem feltétlenül jár együtt az elégedettség, a jól-lét csökkenésével, pusztán arra utal, hogy az anyagi javak fogyasztását mérsékeljük, a nem anyagi javak viszont sokkal nagyobb szerepet kaphatnak az életben.

² Az eredmények önmagukban talán kedvezőtlen színben tüntethetik fel a magyar középiskolásokat és családjaikat. Ha azonban összehasonlítjuk az itt kapottakat az Eurobarometer (2014) által az összes tagország lakossága körében végzett legfrissebb kutatás eredményeit, látható, hogy a magyar fiatalok talán nem is kevésbé környezettudatosak, mint a felnőttek. Részletesen lásd később.

telmően elkötelezettebbek a környezettudatos életmód irányában, mint az összes többi hallgató, akár hallgattak az utóbbiak környezeti témájú tárgyakat, akár nem. A környezettudatos tevékenységek többségét a gazdasági és műszaki területekre szakosodott hallgatók szignifikánsan kisebb gyakorisággal végzik, mint a többiek (kivétel a hulladékok szelektálása, ahol nincs lényeges különbség a hallgatók magatartásában). Összességében megállapítják, hogy a környezeti oktatás szignifikánsan érezteti hatását a hallgatók informáltságában, környezettudatos szemléletében (attitűdjeiben), valamint életmódjában. A tájékozottságban felfedezhető a fokozatosság, vagyis minél mélyebb környezeti oktatásban részesül a hallgató, annál nagyobb tájékozottságról tud számot adni. A környezettudatos szemlélet és az életmód esetében viszont egyértelműen az a vízválasztó, hogy a hallgató környezeti témákra szakosodott-e, vagy sem. A cselekvéshez tehát a tudáson kívül az elkötelezettségre, belső motiváltságra is szükség van. A vásárlói magatartás még bonyolultabb; ebben a környezeti érzékenység csak egy tényező a sok közül, és a környezeti képzés hatása nem érvényesül direkt módon. A szemléletformáló eszközöket e tapasztalatok fényében érdemes átgondolni, és az aktuális célnak legjobban megfelelő eszközöket alkalmazni.

A korábban már bemutatott két kutatás adatai (Marjainé Szerényi et al., 2011, 2012a), amelyben a középiskolások és az egyetemisták környezettudatosságát térképezték fel, egy közös elemzéssel is kiértékelésre kerültek. Egyértelműen az derült ki, hogy a középiskolások környezettudatossága, érdeklődése, mindennapi cselekvései a környezet védelme érdekében átlagosan alacsonyabb, mint az idősebbeké, a főiskolásoké, egyetemistáké (Zsóka et al., 2013, Marjainé Szerényi, 2012b).

Szakonyi (2011) egy érdekes megközelítésben vizsgálta a fenntartható fejlődés és fogyasztás kérdését: a média és kommunikáció szakos, harmadévfolyamos egyetemisták véleményét kereste arról, hogy a fiatalok szerint hogyan lehetne a két témát sokkal erőteljesebben a társadalom figyelmének középpontjába állítani. Az egyik szak-specifikusnak tekinthető kérdés arra irányult, látnak-e lehetőséget arra a fiatalok, hogy a diploma megszerzése után a fenntarthatóság, illetve a fenntartható fogyasztás témakörével foglalkozzanak. A 178 hallgatónak nagyjából kétharmada válaszolt igennel, indokként pedig a terület fontosságát említették leggyakrabban (90%-uk). A nemmel felelő egyharmaduk 55%-a szerint nem eléggé felkészültek ehhez, további 25% szerint viszont a közönség részéről nincs meg az érdeklődés a téma iránt.

Az Európai Unió rendszeresen készít felmérést a környezeti attitűdökre vonatkozóan is. A legfrissebb kiadvány 2014-ben jelent meg (Eurobarometer, 2014). A felmérésekben hazánkból is 1000 megkérdezett vett részt. Célcsoportja a felnőtt lakosság, így a középiskolások és az egyetemisták eredményeivel nem hasonlíthatók össze közvetlenül az abban szereplő adatok, néhány érdekességet azonban érdemes megemlíteni. A magyar lakosság valamivel jobban teljesít az európai lakosok

átlagos viselkedéséhez képest a szelektív hulladékgyűjtésben (57%a magyar átlag, 54% az EU-s), az energiafogyasztás csökkentésében energiatakarékos termékek vásárlásával, a készenléti üzemmód kikapcsolásával (19 vs. 14%), valamint a vízfogyasztás csökkentésében (19 vs. 14%). A tagországok átlagához közeli adatokat kaptak a közösségi közlekedés használatát (39%), illetve a nagybevásárlásoknál a környezetvédelmi szempontok figyelembevétele tekintetében (10 vs. 11%). Ugyancsak hasonlóak a hazai és az EU-s átlagos értékek a környezetbarát termékek vásárlásában (21 vs. 22%), a hulladék mennyiségének csökkentésében, elsősorban a túlsomagolt termékek kerülésén és hosszabb élettartamú termékek vásárlásán keresztül (21 vs. 22%). Amiben sokkal gyengébben teljesít a magyar lakosság, az az étel- és ital-hulladék csökkentése (kisebb kiszerezésű adagok választásán keresztül, azzal, hogy ezeket nem tárolják, és a maradékokat is elfogyasztják): az európai átlag 33%, míg a hazai csak 22%. Jóval elmarad a helyi termékek választása is a magyaroknál, míg az EU átlaga 22%, a magyar csak 12%. Több esetben is az derült ki, hogy azok, akik 20 éves koruk után hagyták abba a tanulást, szignifikánsabb magasabb ismeretekkel rendelkeznek a környezetvédelmi problémákat illetően, és általában a cselekvési hajlandóságuk is magasabb, tehát jóval aktívabbak a mindennapokban. Ez mindenképpen azt erősíti, hogy a fenntarthatóság és a környezeti problémák mélyebb megismertetése a fiatalokkal a jövőben felelősebb felnőtt generáció kialakulását segítheti elő.

A felnőtt lakosságra vonatkozóan sokféle felmérés történt hazánkban is, ezek közül mindössze egyet emelünk ki, mivel az mélyebben tárja fel a fogyasztás motivációit. Kovács (2013) egy 2010-ben, 510 fő telefonon történt lekérdezésének eredményeit mutatja be. A társadalmilag felelős fogyasztás vizsgálatára 12 állítással kapcsolatban kérte ki a válaszadók véleményét (öt fokozatú Likert skálán). A faktorelemzéssel képzett látens változók az alábbiak lettek:

- szociális szempontok (hátrányos helyzetűek foglalkoztatása, közcélú adományozás),
- környezeti szempontok (energiatakarékos termékek, illetve környezetbarát termékek vásárlása),
- a fogyasztás mértéke (csak akkor vásárol, ha nagyon szükséges; újrahasznosítható anyagból gyártott termékeket vásárol),
- a termék tulajdonságai (vásárláskor a legkedvezőbb áron kínált termék választása; vásárláskor a legkedvezőbb minőségű és használhatóságú termék választása), valamint
- a helyi termékek választása (a lehető legközelebb; illetve Magyarországon gyártott termékeket vásárol).

A fenti változók mentén az egyéneket összesen négy klaszterbe sorolták. Az árakra érzékeny újrahasznosítók képezik az 1. klasztert (a minta 29%-a), az újrahasznosí-

tott vagy újrahasznosítható anyagból készült termékek fogyasztását közel 80%-uk fontosnak tartja, illetve elismerik az energiatakarékos termékek vásárlásának fontosságát, de 90%-uk szerint nem fontos a fogyasztás mérséklése. Vásárlásaik során az árat és a termékek tulajdonságait veszik figyelembe. A szociális felelősség szempontjai vagy nem, vagy csak átlagos mértékben jelennek meg a klaszterben. Az általános iskolai és a szakiskolai végzettséggel rendelkezők felülreprezentáltak, inkább a falvakban és kisebb városokban élnek. Az észak-magyarországi régióból átlag fölötti, míg a dél-dunántúliból átlag alatti a lakosság képviselete ebben a klaszterben. A 2. klasztert *Közömbösöknek* nevezte el a szerző, ide a minta viszonylag kis része, 7%-a tartozik. Szinte minden szempont szerint átlag alatt teljesítettek (nem érdeklik őket a szociális és a környezetvédelmi szempontok, a vásárlás visszafogása sem). Az átlagnál nagyobb mértékben tartják fontosnak a lakóhelyhez közeli vásárlást. Ami meglepő, hogy az érettségivel és felsőfokú végzettséggel rendelkezők a mintaátlaghoz képest jóval magasabb arányban képviseltetik magukat ebben a csoportban. Az 50 év feletti városi férfiak nagyobb arányt mutatnak, mint a mintaátlag. A Közép-magyarországi Régióban élők felülreprezentáltak. A 3. klaszterbe a *Felelősség-érzékeny fogyasztók* tartoznak (a minta 34%-a). Mind szociális, mind a környezet védelme tekintetében felelősen gondolkodnak: például 95%-uk szerint a fogyasztás visszafogása szükséges a problémák csökkentéséhez. A városi nők többsége ide tartozik, akik iskolai végzettség tekintetében is a magasabban kvalifikáltakat jelentik. Kétharmaduk 40 év feletti. Régiók szerint nem ugrik ki egyik térség sem. A környezettudatosság emelkedik ki a 4. klaszter (*Környezettudatos fogyasztók* – 30%) véleményében – a szerző szerint. Fontosnak tartják ugyan az újrahasznosítás szempontjainak előtérbe helyezését, a környezetbarát termékek vásárlását és az energiatakarékosságot, de nem jutnak el sem a fogyasztás mértékének csökkentési szükségszerűségéig, sem a helyi termékek vásárlásáig (Kovács, 2013). Inkább ellentmondásos vagy részben környezettudatos csoportnak lehetne őket inkább nevezni. Főként nagyvárosi és budapesti emberek kerültek a klaszterbe.

A kutatásból összességében az a következtetés vonható le, hogy az emberek ritkán viselkednek minden tekintetben következetesen, például környezettudatosan. Némelyeknél a társadalmi-szociális szempontok fontosak (ez is lényeges a fenntarthatóság szempontjából), a környezetvédelem viszont kevésbé érdekli őket. Környezetbarát termékeket vásárolnak, takarékoskodnak is a természeti erőforrásokkal, de a vásárlások, a fogyasztás csökkentése eszükbe sem jut, mint a környezet állapota javításának egy lehetősége. Hasonlóra enged következtetni Csutora (2012), aki az ún. BIG-problémát (behaviour-impact gap) elemzi: rámutat arra, hogy a környezettudatosság magasabb szintje nem jár feltétlenül együtt a környezetre

gyakorolt hatások csökkenésével, amit az ökológiai lábnyommal³ mér, főként amiatt, hogy a fogyasztás mértéke alig csökken a környezettudatosság növekedésével párhuzamosan. Tóth és szerzőtársai (2009) szintén az ökológiai lábnyom irányából vizsgálták a szegedi egyetemi hallgatók fogyasztását (közel 400 fő megkérdezésével) és néhány, azt befolyásoló tényező hatását. Megállapításuk szerint a jövedelem növekedésével párhuzamosan az ökológiai lábnyom (így a fogyasztás mértéke) is nő, és ennek a tényezőnek a legerősebb a szerepe az ökológiai lábnyom alakulásában. A technológiai fejlődésben bízóknak szintén magasabb az ökológiai lábnyoma. Az altruisták alacsonyabb, míg az egoisták magasabb ökológiai lábnyomot mutatnak. Ezért kellene az ismeretek bővítése során sokkal nagyobb hangsúlyt helyezni az oksági viszonyok feltárására, a fogyasztás környezetre gyakorolt hatása igazi mértékének megértésére.

A fenntarthatóság felé: tennivalóink a jövőben

Hiába történnek óriási lépések az elfogyasztott javak előállításának hatékonyság-javítása területén (csökkenő fajlagos anyag- és energiaigény, kibocsátott szennyezés, hulladék), ha a világ népessége, illetve az egy főre vetített fogyasztás mértéke folyamatosan növekszik, ezáltal a környezet terhelése összességében nő⁴. Hosszú távon nem elegendő a gyenge fenntarthatóság elveinek megfelelni, hiszen a végtelenségig nem lehet a természeti tőkét helyettesíteni, van egy olyan minimális szintje, amely annak egészséges működéséhez elengedhetetlen. Az egyik megoldást Kerekes (2012) a bioregionális gazdaság elterjedésében látja. Ennek lényege, hogy a termelés és fogyasztás kis közösségekben zajlanak, mégpedig úgy, hogy a piaci igények kielégítése elsősorban csere útján valósul meg, kiküszöbölve a pénz mindenhatóságát. Ennek az eszmének a terjedése azonban számos akadályba ütközik, a jelenlegi intézményrendszer nem ad lehetőséget a szélesebb körű megvalósulására.

Mit tehetünk akkor a jelenben? A következőkben olyan formális és informális lehetőségeket mutatunk be röviden, amelyek mindegyike egy apró lépéssel

³ Az ökológiai lábnyom területegységben fejezi ki a fogyasztással előidézett környezeti terhelést. Nagysága függ a népesség nagyságától, a technológiai fejlettségtől, valamint az egyének életszínvonalától (további tényező a biológiai produktivitás) (Wackernagel–Rees, 2001). Az egyének saját cselekedeteikben csak az életszínvonal, ezen belül a fogyasztás vetületei alapján képesek ökológiai lábnyomukat csökkenteni.


⁴ A jelenséget visszapattanó hatásnak nevezi a szakirodalom. Kerekes (2012) a következő meghatározását adja a fogalomnak: „A környezetügyben visszapattanó hatásnak nevezzük azt a jelenséget, hogy bármely megtakarítás, amely az öko-hatékonyság miatt bekövetkezik, végül a fogyasztás növekedéséhez vezet, hiszen a megtakarított pénzt más területeken történő vásárlásokra fordítjuk” (Kerekes, 2012, 21).

előmozdíthatja a fenntarthatóság egész társadalmat átszövő, értékrendbeli és cselekvésekben is kifejeződő megvalósulását.

A fenntarthatóságnak valóban horizontális elvvé kell válnia, amely életünk minden részét áthatja, de ugyanígy átszövi az oktatási-nevelési feladatokat is, kezdve az óratervektől, és eljutva a nemzeti stratégiáig. Az oktatásnál maradvá, egy igen fontos eszközzé válhat ennek a célnak az elérésében az ún. Ipszilon eszköz (lásd I. ábra), amelynek segítségével egy adott órai téma tárgyalását a fenntartható fejlődés eszmerendszerébe helyezhetik a tanárok, érintve az összes olyan kérdést, amellyel a társadalmi, gazdasági és környezeti vetületek is felszínre kerülnek, akkor is, ha a téma első közelítésben csak közvetett kapcsolatot mutat a fenntarthatósággal.

A fenntarthatóság és a környezettudatosság növelése érdekében számos programot indítottak hazánkban, melyeket Néder és szerzőtársai (2013) tekintettek át. Az egyik lehetőséget az ökoiskolák jelentik, amelyek 2000-ben jelentek meg a hazai intézményrendszerben. Ezek az iskolák sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek a környezetvédelmi kérdésekre, egész életüket átszövik a zöld programok. „Az Ökoiskola cím azoknak a nevelési-oktatási intézményeknek az elismerése, amelyek intézményi keretek között átgondoltan és rendszerszerűen foglalkoznak a környezettudatosság, a fenntartható fogyasztás és fejlődés pedagógiájának gyakorlati megvalósításával, a környezeti-, és egészségneveléssel” (Néder et al., 2013, 14). 2012-ben 416 ökoiskola volt hazánkban, továbbá 147 intézmény kapta meg az Örökös Ökoiskola címet (Néder et al., 2013, 15). Svájcban készített felmérést Lindemann-Matthies (2002) a természet szerepének nevelésbe integrálásának környezettudatosságban betöltött szerepére és hatékonyságra vonatkozóan úgy, hogy a tanulók egy részét bevonták egy oktatási programba (Nature on the Way to School), a kontroll csoport tagjai viszont kimaradtak abból. Egyértelműen azt bizonyítják az eredmények, hogy az ismeretek bővülése (itt konkrétan különböző fajok ismerete) határozottan magasabb lett az oktatási programban résztvevők között, mégpedig a programban töltött idővel arányosan. Cincera és Krajhanzl (2013) a csehországi ökoiskolák szerepét vizsgálták egy korábbi kutatás eredményeire építve: arra voltak kíváncsiak, hogy az ökoiskola programokban tanuló 7.-9. osztályos diákok cselekvési kompetenciája⁵ a víz- és energiafogyasztásban hogyan viszonyul a hasonló korú, ám ilyen programba nem bevont diákokéhoz képest. 33 ökoiskola és 38 normál iskola tanuló alkották a mintát (191 vs 1028 válaszadó). A diákoknak két elképzelt, bár valóságon alapuló forgatókönyvet kellett értékelniük, illetve megoldást kellett

⁵ A cselekvési kompetenciát a következőképpen definiálták: „olyan ismeretek és jártasság, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a háztartások környezeti lábnyomának a víz- és energiafogyasztással összefüggő része csökkenjen” (Cincera–Krajhanzl, 2013, 118). (eredeti szöveg: action competence was defined as the knowledge and skills necessary for diminishing the environmental footprint in the areas of water and energy consumption in households.).

<p style="text-align: center;">Társadalom</p> <p>Ismeretek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Helyi ügyek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Készségek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Perspektívák A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Értékek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p>		<p style="text-align: center;">Gazdaság</p> <p>Ismeretek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Helyi ügyek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Készségek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Perspektívák A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p> <p>Értékek A tanegység része:</p> <p>Szeretném hozzáadni:</p>															
<p>Környezet</p> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Ismeretek</td> <td style="width: 20%;">Helyi ügyek</td> <td style="width: 20%;">Készségek</td> <td style="width: 20%;">Perspektívák</td> <td style="width: 20%;">Ismeretek</td> </tr> <tr> <td>A tanegység része:</td> <td>A tanegység része:</td> <td>A tanegység része:</td> <td>A tanegység része:</td> <td>A tanegység része:</td> </tr> <tr> <td>Szeretném hozzáadni:</td> <td>Szeretném hozzáadni:</td> <td>Szeretném hozzáadni:</td> <td>Szeretném hozzáadni:</td> <td>Szeretném hozzáadni:</td> </tr> </table>			Ismeretek	Helyi ügyek	Készségek	Perspektívák	Ismeretek	A tanegység része:	A tanegység része:	A tanegység része:	A tanegység része:	A tanegység része:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:
Ismeretek	Helyi ügyek	Készségek	Perspektívák	Ismeretek													
A tanegység része:	A tanegység része:	A tanegység része:	A tanegység része:	A tanegység része:													
Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:	Szeretném hozzáadni:													

2. ábra. A pedagógusok munkáját segítő, a fenntartható fejlődés elveit ténylegesen horizontális célnak tekintő tanterv kialakítását segítő eszköz: az Ipszilon segédeszköz. Forrás: UNESCO, 2012, 10.

találniuk két család víz- és energiafogyasztásának csökkentésére. A szerzők szerint leginkább annak van szerepe a diákok környezettudatosságában, hogy részt vesznek-e egyáltalán az iskola környezetvédelmi programjaiban vagy sem.

A környezeti ismeretek bővítésének, a fiatalokat a cselekvésig való eljuttatásnak tanórán kívüli formája a szakkörök szervezése, amelybe főként azok a diákok jelentkeznek, akiket az átlagosnál nagyobb mértékben érdekelnek a fenntarthatósági vagy szűkebben értelmezve a környezeti kérdések. Ezt tapasztalták Csizmady és szerzőtársai (2011) is, akik hatodikos és hetedikos tanulók részvételével szerveztek ún. környezetvédelmi szakköröket, amelyek kéthetente, 90 perces foglalkozások keretében zajlottak. Ez nyilván egy speciális esetnek tekinthető, hiszen szinte minden iskolában (legyen az általános vagy középfokú intézmény) van legalább egy környezeti témájú szakkör. Csizmady és munkatársai (2011) a szakköröket arra kívánták felhasználni, hogy általános tapasztalatot szerezzenek arra vonatkozóan, mi akadályozza leginkább a fenntarthatóság elveinek mélyebbre gyökerezését az általános iskolai tanulók körében. Eredményeik szerint a cselekvés megvalósulásának fizikai akadályai akár az értékek visszaszorulását is eredményezhetik a gyerekekben. Frusztrálja a fiatalokat az őket körülvevő egyének, köztük a tanáraik vagy a szüleik ellentmondásos tevékenysége, amikor mást mondtak vagy vártak el a diákoktól, mint amit ők maguk ténylegesen tettek. A diákok gyakran mutattak rá azokra az iskolai/infrastrukturális háttérbeli hiányosságokra, amelyek viszonylag könnyen elérhetőek lettek volna, minimális anyagi és munkaráfordítással. Példaként említik, hogy a diákok nem értették, ha annyira fontos a vízzel való takarékoság, akkor miért nem gyűjtik az iskolában az esővizet? Vagy, a fák, növények jelentősége vitathatatlan, mégis sokszor nincsenek az iskolákban fák, virágoskert vagy fűszernövénykert. Ez utóbbiakra utal az UNESCO egyik friss tanulmánya is, amely „Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában” címmel jelent meg az OFI gondozásában⁶. Ugyanebben a kiadványban hangsúlyozzák a közösségi szolgálatot, amelyet bármely, a közösség számára fontos területen végezni lehet. Ehhez jelentős intézményi háttérrel ad hazánkban is a fiatalok érettségijének közösségi munkához kötése. A nemzeti köznevelésről szóló, 2011. évi CXCV. törvény 4. §, 14. bekezdésében leírtak szerint közösségi szolgálat a „szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása”. Nevesítésre került a környezetvédelmi terület is, de hangsúlyozzuk, a fenntarthatóságot szolgálhatja a nem kifejezetten környezetvédelmi célú közösségi munka végzése is. Ezzel lehetővé válik annak a célnak az elérése is, hogy azok a diákok, akik környezetvédelmi szakkörre nem járnak, különösebben a téma sem érdekli

⁶ http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/unesco_oktatas_a_fenntarthato_fejlodes_szolgaltaban_o.pdf

őket, a kötelező jellegű munkavégzés során azonban személyesen találkoznak a természeti, társadalmi problémákkal; így – a korábinál mélyebben érintetté válva nagyobb az esély arra, hogy felelős állampolgárrá, akár felelős fogyasztóvá váljanak.

Réti (2012) is azt hangsúlyozza, hogy ha egy-egy jelenséget komplexen vizsgálunk a fiatalok, egy témát több oldalról is részletesen megvizsgálunk, a tanultakat közelítik a valósághoz, valamint feltárják a problémák okait, akkor a mai fiatalság rendszerszemléletben gondolkodik majd, amellyel a fenntarthatatlanság és a fogyasztás közötti kapcsolatig is eljuthatnak, innen pedig remélhetőleg a fogyasztás mérséklésére is hajlandóak lesznek.

Összefoglalás, következtetések

A fenntartható fejlődés fogalma több évtizede átszövi életünket, annak gyakorlati értelmezése, a szükséges cselekvések ismerete és megvalósítása már nem mondható ennyire általánosnak. A gyenge és erős fenntarthatóság közül sokkal inkább az előbbi valósul meg, amely magában hordozza a természeti tőke helyettesítését, amennyiben a termelt tőke vagy a szellemi tőke gyarapszik. A természeti tőke visszafordíthatatlan változása, a környezet degradációja kialakulásának igen alacsony ismerete mind annak felismerésére készítetnek bennünket, hogy az erős fenntarthatóságot kellene elérnünk, vagyis azt, hogy a természeti tőkét legalább olyan állapotban adjuk át utódainknak, ahogyan mi kaptuk. Ez mai világunkban csak elenyésző mértékben érvényesül.

A fogyasztás kulcseleme a fenntarthatóságnak, hiszen a természet nyersanyagait használjuk fel a termelési folyamatokban, a termékek előállításán, és az ehhez kapcsolódó melléktermékeket, a hulladékokat, szennyezőanyagokat is a környezetünkbe bocsátjuk ki.

A hazai középiskolások és egyetemisták körében végzett kutatások általánosságban azt jelzik, hogy a fogyasztást és a fenntarthatóságot nem kapcsolják össze a fiatalok. Többféle tevékenységet végeznek nap, mint nap a környezet védelme érdekében, ezek azonban sokszor kimerülnek a szelektív hulladékgyűjtésben, az elektromos készülékek készenléti állapotának kikapcsolásában, vagy az ivóvízzel való takarékoskodásban a fogmosás közben. Gyakori az a szakadék is, amely a jelzett környezettudatosság és a tényleges cselekvés között húzódik.

A kutatások szerint az életkor előrehaladásával a fiatalok környezeti ismeretei is gyarapodnak, és egyre többen lesznek közöttük olyanok, akik elkötelezettek a környezettudatos magatartás irányában. A főiskolások, egyetemisták a fogyasztás környezetre gyakorolt hatását is mélyrehatóbban értik, a fogyasztásról való lemondás azonban még igen ritka a körükben. Mind a fiatalok, mind a felnőttek körében végzett felmérések eredményei azt mutatják, hogy nagyon kevesen vannak olyanok,

akik minden szempontból következetesen viselkednének; ha környezettudatosabban viselkednek, azt kompenzálják más területen, jellemzően a fogyasztás magasabb szintjével.

A környezeti nevelésnek éppen ezért a közeljövőben is kulcsszerepe lesz a hiányzó kapocs kialakításában, vagyis abban, amely a fogyasztás mértéke és a környezetünk állapota közötti egyértelmű kapcsolatot felismerteti a jövő generáció tagjaival. Számos jó kezdeményezés talált táptalajra hazánkban, melyek közül kiemelkedik az erdei iskola program, az ökoiskola hálózat, amelyekben egyre több általános iskolai és középiskolás tanuló vehet részt. Igazi sikerre, a tudástól a valós, belső motivációból eredő cselekvésig történő eljutáshoz egyrészt nagyon hosszú idő szükséges, másrészt csak akkor valósulhat meg, ha rendszerben gondolkodunk, és a fenntarthatóság ténylegesen horizontális elvvé válik életünk minden egyes területén. Az eredményességet és a hatékonyságot jelentős mértékben befolyásolhatja, mennyire képes a környezeti nevelés az egyébként sokszínű eszköztárával külön-külön és megfelelő módon elérni az eltérő jellemzőkkel, beállítódással és cselekvési hajlandósággal rendelkező csoportok tagjait. Ehhez szükséges az is, hogy a tanárok, osztályfőnökök vagy a felsőoktatásban oktatók személy szerint is tudják, hogy a diákokat melyik csoportba sorolhatják, hiszen csak ebben az esetben képesek rájuk szabottan kialakítani a megfelelő módszert környezettudatosságuk javítására. Ahogy Ferenc pápa (2015) fogalmazott: nem elég a vállalatoknak felelősen termelni, a fogyasztóknak ugyanolyan felelőssége van környezetünk állapotának alakításában.

Irodalomjegyzék

- Bakonyi Szakképzés-szervezési Társulás (2010): *Környezettudatos magatartásra nevelés protokollja a Bakonyi TISZK intézményeiben*. Bakonyi Szakképzés-szervezési Társulás. <http://www.bakonyitizsk.hu/sites/default/files/pdf/tender/bakonyitizsk-kornytudatos-magatar-tasra-neveles.pdf>. [2012. február 1.]
- BULLA MIKLÓS – GYULAI ISTVÁN – ÓNODI GÁBOR – PAJER JÓZSEF – PESTINÉ RÁCZ ÉVA VERONIKA – RADNAINÉ GYÖNGYÖS ZSUZSANNA – RÉDEY ÁKOS – ZSENI ANIKÓ** (2008): *Környezetállapot-értékelés, Magyarország környezeti állapota, monitorozás*. Készült a HEFOP 3.3.1-P.-2004-0900152/1.0 azonosítójú, „A Felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése” című pályázat keretében. www.sze.hu/~radicsa/HALLGATOK/17-KAE-080101.pdf. [2015. március 12.]
- CHAWLA, L.** (1998): Significant life experiences revisited: a review of research on sources of pro-environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education* 31 (1998/1) 15–26.
- CINCERA, JAN – KRAJHANZL, JAN** (2013): Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production* 61, 117–121.
- CSIZMADY, ADRIENNE – VARGA PÉTER – BALOGH LAJOS** (2011): Környezeti nevelés és konfliktus a közoktatásban. In: Czippán Katalin – Kraiciné Szokolai Mária (szerk.). *A fenntartható fogyasztás kérdései. Szöveggyűjteményoktatóknak és köztisztviselőknek*. Budapesti Corvinus Egyetem. 169–180.
- CSUTORA MÁRIA** (2012): One More Awareness Gap? The Behaviour–Impact Gap Problem. *Journal of Consumer Policy* 35 (2012) 145–163.
- EKINS, P. – SIMONS, S. – DEUTSCH, L. – FOLKE, C. – DE GROOT, R.** (2003): A framework for the practical application of the concepts of critical natural capital and strong sustainability. *Ecological Economics* 44 (2003) 165–185.
- Eurobarometer 2014. Special Eurobarometer 416. Attitudes of European citizens towards Environment*. European Union.
- FERENC PÁPA** (2015): *Már nem rabszolgák, hanem testvérek vagytok. Üzenet a béke 48. világnapjára*. Ferenc pápa január 2015. 1-jei körlevele. <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=455>. [2015. 2. 15.]
- KEREKES SÁNDOR** (2007): *A környezetgazdaságtan alapjai*. Budapest, AULA.
- KEREKES SÁNDOR** (2012): A fenntartható fejlődésről válság idején. In: Kerekes Sándor – Jámbor Imre (szerk.): *Fenntartható fejlődés, élhető régió, élhető települési táj I*. Budapesti Corvinus Egyetem. 15–36.
- KEREKES SÁNDOR – MARJAINÉ SZERÉNYI ZSUZSANNA** (2015): *Helyi környe-*

zetpolitika. Nemzeti Közszoigalati Egyetem. Kiadás alatt.

- KÉZY ÁGNES – VARGA ATTILA** (2007): Az ökoiskolák szerepe a közoktatás reformjában. *Új Pedagógia Szemle*, 57 (2007/12) 41–52. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-ta-Tobbek-Okoiskolak.html>. [2015. március 15.]
- KOVÁCS ILDIKÓ** (2013): Társadalmilag felelős fogyasztás vizsgálata. *Területi Statisztika* 53 (2013/4) 372–386.
- KOVÁCS ANDRÁS DONÁT** (2008): *A környezeti tudatosság fogalomköre és vizsgálata alföldi példákön*. PhD disszertáció, Debreceni Egyetem.
- LINDEMANN-MATTHIES, PETRA** (2002): The Influence of an Educational Program on Children's perception of Biodiversity. *The Journal of Environmental Education* 33 (2002/1) 22–31.
- MÁLOVICS GYÖRGY** (2007): Fenntartható növekedés? – A megújult lisszaboni stratégia kritikai elemzése a fenntarthatóság szempontjából. In: Farkas B. (szerk.): *A lisszaboni folyamat és Magyarország*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. JATEPress. 217–232.
- MARJAINÉ SZERÉNYI Zs. – ZSÓKA Á. – SZÉCHY A.** (2012a): Környezettudatosak-e a középiskolások? Fenntartható életmód. *Műhelytanulmányok* 1 (2012/1) 1–33.
- MARJAINÉ SZERÉNYI ZSUSZANNA – ZSÓKA ÁGNES – KOCSIS TAMÁS – SZÉCHY ANNA** (2012b): A fiatalok fogyasztási és életmódbeli szokásai a környezeti nevelés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 62 (2012/11–12), 15–36.
- MARJAINÉ SZERÉNYI ZSUSZANNA – ZSÓKA ÁGNES – SZÉCHY ANNA** (2011): Consumer behaviour and lifestyle patterns of Hungarian students with regard to environmental awareness, *Society and Economy* 33 (2011/1) 89–109.
- MARJAINÉ SZERÉNYI ZSUSZANNA – ZSÓKA ÁGNES – SZÉCHY ANNA ZSÓFIA** (2010): A Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóinak fogyasztási szokásai a fenntarthatóság szempontjából. In: Sikos T. Tamás (szerk.): *Fenntartható fogyasztás és növekedés határjai: Új trendek a kereskedelemben*. Gödöllő; Komárom: Selye János Egyetem Kutatóintézete. 145–164.
- NAGY SZABOLCS** (2012a): A társadalmi marketing aktuális kérdéseiről – A környezettudatos magatartás mozgatóerői. *Gazdaságtudományi közlemények* 6 (2012/1) 69–83.
- NAGY SZABOLCS** (2012b): *A környezettudatos magatartás vizsgálata*. Marketingkaleidoszkóp, 125–138.
- NEMCSICSNÉ ZSÓKA ÁGNES** (2007): A fenntartható fogyasztás egyik alapfeltétele: a környezettudatos egyéni magatartás. In: Vadovics Emese – Gulyás Edina (szerk.): *Fenntartható fogyasztás Magyarországon. Konferenciakötet*. 41–60.
- NÉDER KATALIN – SÁLY ERIKA – DR. SZENTPÉTERY LÁSZLÓNÉ** (2013): *Hazai és nemzetközi környezeti nevelési programok, projektek a közelmúltban*. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/06/Hazai_es_

- nemzetkozi_KN__tanulmany_vegleges.pdf [2015. 3. 12.].
- PEARCE, D. – ATKINSON, G.** (1992): *Are National Economies Sustainable? Measuring Sustainable Development*. CSERGE Working Paper GEC, 92–110.
- PELENC, JÉRÔME – BALLEST, JÉRÔME** (2015): Strong sustainability, critical natural capital and the capability approach. *Ecological Economics* 112 (2015) 36–44.
- RÉTI MÓNika** (2012): Gondolatok a Nemzeti alaptanterv Ember és természet műveltségterületéről. *Új Pedagógiai Szemle* (2012/1-3) 285–296.
- SZAKONYI PÉTER** (2011): A fenntartható fejlődés és fogyasztás megjelenése a magyar felsőoktatás médiaképzési rendszerében. In: Kraiciné Szokolai Mária – Czippán Katalin (szerk.): *A fenntartható fogyasztásra nevelés kérdései. Tanulmányok a képzés és kommunikáció területéről*, Szöveggyűjtemény. Budapesti Corvinus Egyetem. 59–72.
- SCHÄFFERNÉ DUDÁS KATALIN** (2008): *A környezettudatos fogyasztói magatartás többszintű értelmezése és modellje*. http://www.gti.ktk.pte.hu/files/tiny_mce /schafferne_kornyezettudatosság_atdolg.doc [2013. 11. 16.].
- SZITTNENÉ GUDOR MÁRIA – SZABÓ JÚLIA** (2009): *A környezettudatosság néhány aspektusának vizsgálata 9. évfolyamos tanulók körében reprezentatív minta alapján*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- TÓTH MÓNika – MÁLOVICS GYÖRGY – TÓTH I. JÁNOS** (2009): Fenntarthatóság – fenntartható fogyasztás – egyetemi hallgatók fogyasztásának vizsgálata alapján. *Magyar Minőség* elektronikus folyóirat.
- UNESCO** (2012): *Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában. Forrásgyűjtemény. Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább!* UNESCO Oktatási Szektor. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/unesco_oktatas_a_fenntarthato_fejlodes_szolgالاتaban_o.pdf [2015. 3. 15.]
- WACKERNAGEL M. – REES, W. E.** (2001): *Ökológiai lábnyomunk*. Föld Napja Alapítvány.
- ZSÓKA A. – SZERÉNYI Z. M. – SZÉCHY A. – KOCSIS T.** (2013): Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production* 48 (2013) 126–138.

Pályaorientáció

Gloviczki Zoltán

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Pályaorientáció

Az iskolának – a tanulók életkorához igazodva és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket.

Ezért fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

A pályaorientáció problémája Magyarországon az 1970-es 1980-as évektől kezdve alapvetően a korszerű professzionális pályaválasztási tanácsadás kiépítésével és fejlesztésével függött össze. Az ezredforduló éveiben, hasonló nemzetközi folyamatokkal párhuzamosan került az általános pedagógiai munkával kapcsolatban is reflektorfénybe. A hazai pedagógusképzésben, néhány szakirányú továbbképzéstől eltekintve nem kapott meghatározott helyet. A tanárképzés fejlesztését, és a Nemzeti alaptantervhez igazítását szolgáló TÁMOP 4.1.2/B európai uniós társfinanszírozású országos projekt keretében nem csupán a jelen kötet veti fel a pályaorientáció helyének kérdését a pedagógiai gyakorlatban, hanem a témát alaposan feldolgozó, s a projekt célkitűzéseinek megfelelően elektronikusan hozzáférhető tankönyv is elkészült¹.

A jelen írás arra vállalkozhat, hogy a téma felvetés indokoltságát, helyét, lehetőséges szempontjait exponálja pedagógusképzésben résztvevő hallgatók, oktatók, gyakorló pedagógusok számára.

A pályaorientáció és a Nemzeti alaptanterv

A *pályaorientáció* című választott fogalma nem véletlenül váltja fel a pedagógia világában és a közgondolkodásban a hagyományos „pályaválasztási tanácsadás” szókapcsolatát. A pályaválasztás alapvetően a gyermek, fiatal feladata, míg a pedagógiai célkitűzés az orientáció. Napjainkban egyre súlyosabb jelentése van annak is, hogy a választás gesztusáról az orientáció irányába tolódik a fogalom, s ezen keresztül a tevékenység, hiszen a XX. század végének, a XXI. századnak éles paradigmaváltása a hagyományos foglalkozások kereteinek fellazulása, illetve annak igénye, hogy a fiatalok az életút esetleges és valószínű számos váltására is felkészüljenek. A feladat tehát nem valamely hagyományos szakma kiválasztása, hanem orientálás a társadalom és gazdaság szerepkörei, feladatkörei, az ezekhez vezető utak és kompetenciák világában.

A 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv a pályaorientáció feladatát a már évtizede jelenlévő kerettantervi igényből az alapvető fejlesztési követelmények,

¹ Kenderfi, 2011.

nevelési célok közé emelte. Ezzel azt az elvárást fogalmazza meg, hogy a pedagógusok a gyermek, tanuló bármely életkorában, a pedagógiai folyamatok bármely metszetében segítséget, eligazítást kell, hogy kapjanak a felnőtté válás után továbbvezető pályalehetőségekről. Az alaptanterv kiemelt feladatként kezeli mindezt a 7-8. évfolyamon², a középiskolai oktatás-nevelés egészében³, valamint az úgynevezett hídprogramokban⁴. A fogalmat a fejlesztési területek, nevelési célok rendszerében⁵ az önálló tárgyalás mellett megjeleníti az „önismeret és társas kultúra” fejlesztésének egyik céljaként, majd a megfelelő bekezdés megerősíti, hogy a konkrét továbbtanulási vagy pályaválasztáshoz képest jóval komplexebb megközelítésre kell gondolnunk:

„Az iskolának – a tanulók életkorához igazodva és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket. Ezért fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését.”

A leírás egyik fókuszja, hogy az orientáció hosszú távú, azaz nem a következő választási pontra és pontról szól. Például nem egy adott szakmacsoport felé vezető tanulmányi lépésről (középiskolai, felsőoktatási felvétel), hanem annak perspektívájáról. A másik üzenet a szociális kompetenciák fejlesztéséhez köti az orientációt, ezzel is felhívva a pedagógusok figyelmét arra, hogy a megkívánt tevékenység a nevelés-oktatás tágabb keretei között értelmezendő. Spontán pályorientációt végzünk lényegében minden oktató-nevelő munkával, a szükséges többlet ennek mindenkor tudatos összekapcsolása a tényleges és explicit pályorientációs segítséggel. Mindennek megfelelően, miközben a pályorientációs tevékenység súlypontjai az életvitel és gyakorlat műveltségterület illetve az osztályfőnöki munka, a cél és az ehhez kapcsolódó feladat valamennyi műveltségterület leírásában megjelenik.

A téma átfogó jellege miatt csak említenünk kell az érvényben lévő kerettantervek konkrétan a pályorientációra szánt órakereteit. Ezekről az új kerettantervekben: az 51/2012 (XII.21.) EMMI rendelet rendelkezik iskolatípustól és azon belüli kerettanterv-típustól függően. A pályorientáció specifikusan az általános

² 110/2012 (VI.4.) korm. rendelet 3.§ (4)

³ Uo. 3.§ (5)

⁴ Uo. 3.§ (7)

⁵ Uo. melléklet (Nemzeti alaptanterv) I.1.1.

iskola 7–8. osztályában jelenik meg (8-tól akár 37 óráig terjedő terjedelemben), a szakiskolában az „osztályközösség-építés” műveltségterület ad 6–8 óra külön keretet, a szakközépiskolában elkülönített órarmennyiség nincs, míg a gimnáziumban a II. évfolyamon 9 óra a témakör önálló tárgyalása. A híd-programok és az Arany János Tehetséggondozó Program kiemelt területként kezeli a pályaorientációt.

A probléma nemzetközi dimenziói

Azok a nemzetközi folyamatok, melyek a munkaerőpiac és a gazdasági-társadalmi (ezen belül az infokommunikációs) környezet változási trendjei, s főként azok sebessége és korlátozott prognosztizálhatósága miatt a nevelés-oktatás világára is rányomják bélyegüket, kikerülhetetlen hatással kell, hogy legyenek az iskolai munka formájára és hagyományos tartalmára is. A korszerű, és a felnőtt társadalomban nélkülözhetetlen személyes kompetenciák (pl. kommunikáció, változásmenedzsment, együttműködés, erkölcsi mérlegelés és választás, bizalom, vállalkozási készség) természetesen nem az évszázadok óta öröklődő iskolai információátadás fontosságát, hanem arányát, mikéntjét és főként célját kérdőjelezi meg. E kompetenciák fejlesztésének a hagyományos tudásanyag átadása részben eszköze, részben pedig fontos észrevennünk, hogy előbbiek fejlesztése nélkül az utóbbiak minden eddiginél fölöslegesebb holt anyaggá válnak. Az Európai Unió 2001-es stockholmi csúcsertekezlete, ahol először fogalmaztak meg máig érvényes célkitűzéseket a térség oktatása, nevelőmunkája elé, ebben az olvasatban is, de a pályamotiváció szempontjából tekintve is mindig új inspirációt adhat az iskolai munkához. A „Konkrét célok” című munkaanyag⁶ a következő, már a hazai kontextusból is ismert csomópontokat emeli ki:

a tanárképzés megújítása, az alapkészségek biztos átadása, a tanulásra való nevelés erősítése, informatika mindenkinek, a reáltárgyakban elért tanulói motiváció és teljesítmények javítása, minőségbiztosítás, hatékonyság, nyitott tanulási környezet kialakítása, a polgári ismeretek és készségek terjesztése, a vállalkozói készségek oktatása, az idegen nyelvi oktatás fejlesztése, a tanulói és oktatói mobilitás erősítése.

Nem szükséges annak igazolása, hogy valamennyi fő fejlesztési terület értelmezhető a pályaorientáció szolgálatában, ami egyfelől igazolja azt az állításunkat, mely

⁶ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oktatan_jelenteso926.doc 2015.03.30.

szerint a cél megvalósítása bármely pedagógus számára adott, másfelől azt is, hogy a feladat komplexitása igen komoly⁷.

Az iskola világán kívüli tanácsadói rendszerek mellett, a fentieknek megfelelően is Európa több országában megindult a kérdéshez kapcsolódó iskolán belüli fejlesztés (Mihály, 2001, 95–100).

Ausztriában az iskolarendszer minden szintjén, minden intézmény testületében megtalálhatók a pályaválasztás témáiban speciálisan kiképzett szakemberek (akik eredeti szakmájukat tekintve vagy iskolapszichológusi, vagy tanácsadói képzettséggel rendelkeznek).

A francia gyakorlatban az 1989-es oktatási törvény oly módon teszi kötelezővé az iskolai tanulmányok során a tanácsadásban való részvételt, hogy a pályaválasztáshoz és a tanulmányi-szakmai információkhoz való jogot a tanuláshoz való jogba integrálja; 1996-ban pedig egy miniszteri körlevél újjól is felhívta a figyelmet ennek az előírásnak a jelentőségére. Az 1996/97-es tanév óta minden iskolában működni kezdett olyan tanácsadó testület, amely a szülők és a tanulók képviselőiből áll, és az a feladata, hogy a harmadik középiskolai osztály végén - ez körülbelül a mi kilencedik évfolyamunknak felel meg - javaslatot tegyen minden egyes tanuló jövőbeli orientációjára. A tanuló által meghozandó végleges döntést megelőzően azonban javasolják neki azt is, hogy tanácsért keresse fel a pályaválasztási centrumok valamelyikét is (ezek a központok nem tartoznak szervesen az iskolához, de hasonlóan azokhoz, ezeket is az Oktatási Minisztérium felügyeli). Itt szükség esetén a pedagógussal együtt egyénre szabott nevelési programot is összeállíthatnak a tanulónak.

Dániában 1981 óta országos intézmény irányítja a nevelési és pályaválasztási tanácsadás országos hálózatát. Nagy-Britannia az 1988-ban hatályosított reformtörvényével a pályaaorientációt – hozzánk hasonlóan – beépítette a nemzeti tantervébe. Svájcban 1991-ben - igaz, kizárólag Valois kanton iskoláiban - a hatéves elemi iskola után bevezettek már egy hároméves pályaaorientációs ciklust is, amelynek eredményei azóta már észrevehetőek a fiatalok sikeresebb szakmai pályafutásában. Spanyolországban 1984 óta egyre több iskolában alkalmaznak pályaaorientációs programokat, 1997 óta tudatosan törekednek az iskolák és a vállalatok közelítésére és együttműködésére, a kifejezetten pályaválasztási tanácsadást végző szolgáltatók kiépítését azonban hosszú ideig nem tudták megoldani.

⁷ Még tágabb nemzetközi körképet és máig releváns javaslatokat ad az OECD 1990-es években kezdődő *Transition from Initial Education to Working Life* kutatása, melynek elemei elérhetők a szervezet honlapján <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/transition-from-initial-education-to-working-life-homepage.htm#6>, míg magyar nyelvű összefoglalója is elérhető Mihály Ildikótól: <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/oktatasbol-munka> 2015.03.30.

A hazai gyakorlat előzményei⁸

A harmadik évezred első éveiben mind a hazai megítélés, mind a nemzetközi visszajelzések (OECD-jelentés) arra utaltak, hogy a magyar iskolákban a pályaorientáció, a diákok szakma- és foglalkozásválasztását elősegítő tevékenység nem kellő súllyal jelenik meg (Halász–Lannert, 2000, 186). Noha a keresztntantervi elemként való megjelenítés mellett az akkor érvényes alaptantervi előírások az életvitel, gyakorlati ismeretek műveltségterület feladatává is tette, a Nat korabeli recepciója sem a keresztntantervi követelmények, sem az egyes műveltségterületek konkrét követelményrendszerét nem kellő súllyal kezelte. Az általános iskolák a feladatot egyértelműen hátrítják – csak részben indokoltan átutalva a feladatot a kétségtelenül professzionális pályaorientációval, de inkább egyes esetekkel foglalkozó akkori pályaválasztási tanácsadók, ma szakszolgálatok feladatkörébe –, de a középiskolára is jellemző az a hagyományos szemlélet, mely szerint a pályaorientáció a konkrét iskola- és pályaválasztási procedúrában való kötelező részvételre korlátozódik, amely elsősorban az ezért felelős osztályfőnökök tevékenységéhez kötött, és egy sok adminisztrációval járó kampányfeladatot jelent. Reprezentatív mintán végzett vizsgálatok szerint az általános iskolai pedagógusok 6%-a látott el tanórán kívüli tevékenységként pályaválasztáshoz kapcsolódó feladatokat (Halász–Lannert, 2000, 186). A pályaorientáció jelentőségének alulértékelését minden bizonnyal erősíti a munkaerőpiac átláthatatlansága, hosszabb távon kiszámíthatatlan gyors változásai. Nem történik meg azonban éppen az a szemlélet- és paradigmaváltás, mely a konkrét pályaképek, pályaismertetések helyett az életkori sajátosságokhoz és a konkrét szükségletekhez igazodva az önismeret és más kompetenciák fejlesztésében, a munka világában történő szélesebb orientációban látná a pedagógusok feladatát.

Az évezred első évtizede alatt a szakirodalom és az oktatásirányítás is a korábbanál nagyobb elméleti figyelmet fordított a kérdésre. Az európai uniós társfinanszírozású fejlesztések alapjaként meghonosodott az Eu élethosszig tartó pályaorientációs koncepciója, mely látványos szakítást jelent a hagyományos pályaválasztási tanácsadással (Borbély–Pecze, 2010)⁹. A problémafelvetés középpontjában azonban még mindig a professzionális tanácsadás lehetősége és fejlesztési követelményei állnak (Balázs–Kocsis–Vágó, 2011, 186). Az évezred első évtizedének helyzetképe (Lannert, é. n.) a hazai oktatási rendszer egy másik fejlesztendő területét is detektálja a kérdéssel kapcsolatban. A motivációk kialakításában ugyanis értelemszerű, hogy a szülők szerepe igen fontos, különösen a jövőorientáltság terén. Míg a hazai

⁸ A problémakör korábbi kezeléséről is: Borbély–Gyöngyösi–Juhász, 2013/1. 32–49. 41.

⁹ Vö. http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_tamop_222&switch-content=afsz_tamop_rendezyenyek_zaroknf20100914&switch-zone=Zone1&switch-render-mode=full Utolsó megtekintés 2015.03.29.

közoktatásban a pedagógus elsősorban a kognitív készségeket tudja fejleszteni, a jelen munka a kompetenciafejlesztés igénye mellett kooperációt jelentene szülő és tanár között. Szintén fontos megjegyezni, hogy az életpálya tervezése sokban függ az informális kapcsolatoktól, hálózatoktól, a társadalmi tőkéktől. Ez egyben kétségtelenül rámutat, hogy a pályaválasztási tanácsadás, életút-tanácsadás formái igen különbözőek, és ezek a formák is igen eltérő hatékonyságúak lehetnek. Magyarországon, de a környező országokban is szélsőség azonban, hogy a kutatások szerint a tanulók sokkal inkább használják az iskolán kívüli forrásaikat (szülők, munkaügyi információs irodák), másodsorban pedig a személytelen eszközöket (internet, állásbörze, ismertető), mint az iskolai kapacitásokat (tanár, vagy akár hivatásos tanácsadó, pszichológus).

A feladat értelmezése

Ha a közoktatásban dolgozó pedagógus pályaaorientációs feladatát kell értelmeznünk a következő paradigmában gondolkozhatunk¹⁰.

- Képességek kialakítása az önálló és folyamatos tájékozódásra, a többszöri döntéshozatalra,
- konkrét, szélesebb foglalkoztatási területek megalapozott és bővíthető pályaismerete,
- munkavállalói, munkaerő-piaci alapismereteknek az átadása,
- az önismeretet és a az önismeret és a pályák világának összekötése, a saját pályaterv megvalósításához szükséges tanulási utak, képzési lehetőségek ismerete;
- az álláskereséshez és munkahely-megtartáshoz szükséges készségek fejlesztése;
- a szakképzettség mellett alkalmazható (eltérő munkahelyeken, munkakörökben) alkalmazható munkavállalói készségek fejlesztése.

Az iskolában alkalmazható ilyen irányú konkrét tanári tevékenység három fő típusa (Szilágyi–Völgyesy, 1996 felosztása):

- tanár és tanuló közös cselekvései,
- tanári önálló feladatok,
- tanári közösségben végzendő feladatok.

A tanár és a tanulók közös tevékenységeinek csoportját elkülönítve figyeljünk fel a közösségi elem hangsúlyozására. Az egyéni tanácsadás helyett, illetve mellett a

¹⁰ Az európai Life Long Guidance (LLG), vagyis életút támogató pályaaorientációs rendszer modelljét követve Dr. Borbély-Pecze–Gyöngyösi–Juhász, 2013/1. 32-49. 33-36.

sztenderd pedagógiai tevékenység jelen esetben a közösség irányítása, segítése: felvilágosítás, előadás, filmvetítés (akár játékfilmek társadalmi szerepekről, foglalkozáscsoportok kérdéseiről), látogatások szervezése (üzemi, munkahelyi, intézményi stb.), látogatók meghívás az iskolába, csoportos foglalkozás vezetése (órakeretben vagy szakköri formában), csoportos beszélgetés akár iskolán kívül, csoportos tanácsadás – s mindezek mellett az egyéni tanácsadás.

A tanári önálló feladatok kategória említésekor szintén fontos hangsúlyozni, hogy a munka önálló felkészülést, tájékozódást, módszertani átgondolást és tervezést igényel: pl. sportnapok, pályaorientációs napok, pályaválasztási hetek stb. szervezése, tantervkészítés, tanmenetkészítés, eszközbeszerzés és eszközkészítés a tanulókkal való foglalkozásokhoz, külső intézményekkel történő kapcsolattartás; munkaügyi szervezet, szociális gondozók, családgondozók, üzemek, önkormányzat, pályázati lehetőségek figyelemmel kísérése tanulók számára és segítségképpen akár természetesen az iskola, illetve a tanári kar számára,

A tanári közösségen végzendő feladatok közt a sokszínű és összetett feladattömegben a munkamegosztás javasolt egyes kompetenciák, szakterület, érdeklődési kör mentén. A felnőtt hálózatok között itt is meg kell említeni a szülőkkel való kapcsolattartás pályaorientációs vonatkozásait. A szülői értekezletek, fogadóórák ugyanolyan számon tartható és megfelelő periodikusságot igénylő témája ez, mint más, szokványos, kampányszerű elemek.

Más szempontból is kiemeljük az alaptantervi-kerettantervi szinten nem nevesített, pályaorientációra alkalmas felületeket, ahol a munka tervezésekor a pedagógus felteheti magának a kérdést, mennyiben gondolt a problémára: általános szaktanári és osztályfőnöki munka, közösségi programok, kirándulások, különös nyomtatékkal a közösségi szolgálat, szülői értekezletek és fogadóórák, természetes módon a tehetséggondozás és a felzárkóztatás bármely formája¹¹.

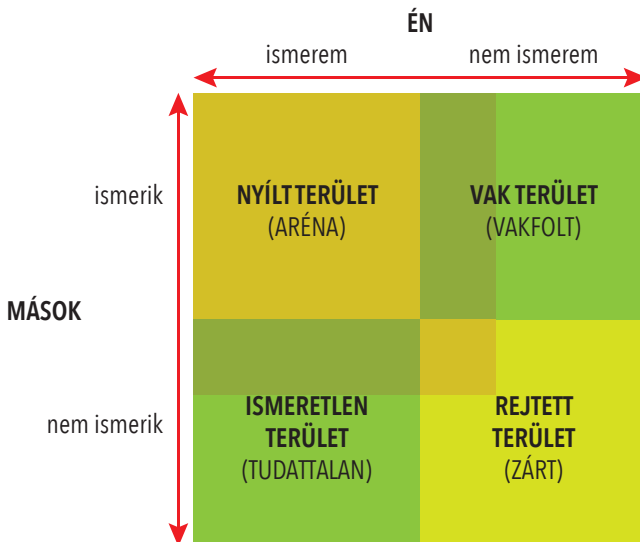
Mint a pályaorientáció fogalmának bemutatásakor egyértelművé vált, az iskolai munka szinte valamennyi területe összekapcsolható ezzel a fejlesztési feladattal. A nem szakemberként tevékenykedő pedagógus mégis három sajátos területen bővítheti ismereteit, kompetenciáit, és segítheti tanítványait. A személyiség sajátos szempontú fejlesztése mellett a hétköznapi és esetleges tapasztalatoknál megalapozottabb és átfogóbb képet szerezhethet és adhat a munka világáról és a munkaerőpiacról, valamint a munkában való elhelyezkedésről és az ahhoz vezető lehetséges utakról.

¹¹ A világhálón szinte bármilyen iskolatípus és képzési szituáció esetére találhatók helyi tantervek, tanmenetek a pályaorientáció témájában, melyeket a gyakorlat tesz hitelessé.

A probléma megközelítése a személyiség felől

A pályaaorientáció elméletének legismertebb nemzetközi tekintélye, Donald E. Super a pályaaorientáció életünk végéig tartó folyamatának öt szakaszát különítette el (Super, 1995). A gyerekkortól az ifjúkor végéig tartó szakaszok a következők:

1. Növekedés stádiuma (születéstől 14 éves korig): Eleinte a fantázia és a vágyak, majd egyre inkább az érdeklődés és a képességek meghatározóak a gyermek számára. A folyamatnak három alszakasza van:
 - A fantázia fázisában (4–10 év) a szükségletek és a vágyak kielégítése a fantázia segítségével történik a szerepjátékokban.
 - Az érdeklődés fázisában (11–12 év) az érdeklődés, a kíváncsiság határozza meg a gyermek viselkedését.
 - Végül a képességek fázisában (13–14 év) a serdülő kezdi reálisan felismerni saját képességeit. Pályaalképzéseiben is egyre nagyobb szerepet kap a képességek és az adott pálya követelményeinek a megfeleltetése.
2. Keresés stádiuma (15–24 év): A személy igyekszik összegyűjteni a lehetséges információkat a szóba jöhető pályákról. Kipróbálja saját képességeit és határait az iskolai munkáin, a hobbijain, szünidei és részidős munkákon keresztül. Keresi az identitását, választ vár olyan kérdésekre, mint „kivagyok én?”, „mi a helyem a világban?”, „mik a lehetőségeim?”. A folyamat alszakaszai:
 - A puhatolózás, kísérletezés fázisában (15–17 év) számtalan alternatívát próbál ki részint a fantáziájában, részint a realitásban, például nyári munkák,



1. ábra. A Jobari ablak

vagy szakkörök segítségével. Sokat gondolkodik a lehetőségein, amit igyekszik megbeszélni másokkal is.

- Az átmenet fázisában (18–21 év) kialakulnak a domináns elképzelései, amelyeket próbál megvalósítani.
- A kipróbálás fázisában (22–24 év) találja meg azt a területet, amit ki is próbál, megfelel-e hosszú távú elképzeléseinek, képességeinek (Szilágyi, 1993, Super, 1995, Hatvani Taskó, 2003.).

Az önismeret fejlődését az úgynevezett Johari¹² ablak modelljével írjuk le.

A Johari ablak azt modellezi, amit személyiségünkben mi magunk, vagy mások ismernek. Mint az ábrán is láthatjuk, a Johari ablak a személyiséget négy nagy területre osztja aszerint, hogy a személy és/vagy a másik személy mennyire ismeri és/vagy nem ismeri. A területek a következők:

1. *Nyílt terület.* Ide azok a tulajdonságaink, viselkedési módjaink, érzések tartoznak, amelyekkel mi magunk is tisztában vagyunk, és amelyeket mások is könnyen észrevehetnek.
2. *Rejtett terület.* Ide azok a tulajdonságaink, viselkedésmódjaink, érzéseink tartoznak, amelyekkel ugyan mi magunk teljesen tisztában vagyunk, azonban mások elől szándékosan elrejtünk valamiért.
3. *Vak terület.* Ide azok a tulajdonságaink, viselkedési módjaink, érzések tartoznak, amelyeket mások ugyan észrevesznek, de amelyekkel mi magunk nem vagyunk tisztában.
4. *Ismeretlen terület.* Ide azok a tulajdonságaink, viselkedési módjaink, érzések tartoznak, amelyekkel sem mink, sem mások nincsenek tisztában.

Természetesen ennek a négy területnek a határai rugalmasak. Megváltoztathatóságuk egyrészt függ a helyzettől. Hiszen nyilvánvaló, hogy más tulajdonságokat veszek észre magamban, vagy engedelek meg másoknak, hogy észleljenek a társas szituációtól függően. Másrészt függ a személy és a másik személy kapcsolatának jellegétől is. Harmadrészt függ a személy korábbi pozitív vagy negatív társas tapasztalataitól is. Negyedrészt függ a személyiségtől is, hogy melyik terület mekkora. A személyiségfejlesztés célja, a nyílt terület megnövelése, ami természetesen a vak és a rejtett terület csökkenésével jár együtt (Rudas, 2001).

Az, hogy a Johari ablak területei mekkorák, nagy valószínűséggel összefügg a személy társas kapcsolataiban megnyilvánuló egyéni hatékonyságával. Aszerint, hogy a Johari ablak adott területe nagy vagy kicsi, és a személyes hatékonyság foka magas vagy alacsony, tizenkét személyiségkombinációt különböztethetünk meg (Barlai, é. n.).

¹² A Johari ablakot Luft és Ingham dolgozta ki. Az elnevezés a szerzők keresztnévének (Joseph és Harrington) összevonásából származik.

	Típus	Hatékonyság	Nyitott terület	Vak terület	Rejtett terület
1.	<i>Magabiztos</i>	<i>Magas</i>		<i>Nagy</i>	
2.	<i>Nehezen érzékelő</i>	<i>Alacsony</i>			
3.	<i>Könnyen érzékelő</i>	<i>Magas</i>			
4.	<i>Túl óvatos</i>	<i>Alacsony</i>			
5.	<i>Inkább hallgat</i>	<i>Magas</i>			<i>Nagy</i>
6.	<i>Zárkózott</i>	<i>Alacsony</i>			<i>Nagy</i>
7.	<i>Őszinte</i>	<i>Magas</i>			<i>Kicsi</i>
8.	<i>Egocentrikus</i>	<i>Alacsony</i>			<i>Kicsi</i>
9.	<i>Feladatorientált</i>	<i>Magas</i>	<i>Kicsi</i>		
10.	<i>Zárt</i>	<i>Alacsony</i>	<i>Kicsi</i>		
11.	<i>Felszínes</i>	<i>Alacsony</i>	<i>Kicsi</i>		
12.	<i>Nyílt</i>	<i>Magas</i>	<i>Nagy</i>		

2. ábra. A tizenkét személyiségkombináció

Az egyes típusok jellemzői:

- *Magabiztos típus.* Ez a típus nincsen tudatában a korlátainak és az erősségeinek.
- *Nehezen érzékelő típus.* Az ilyen ember nehezen érzékeli azokat a nem verbális visszajelzéseket, amelyeket a többiektől kap.
- *Könnyen érzékelő típus.* Az ilyen ember gyorsan és pontosan felfogja a környezete verbális és nonverbális jelzéseit.
- *Túl óvatos típus.* Jól ismeri az erősségeit és a korlátait, de túl sok időt tölt a gyengeségeivel való foglalkozással.
- *Inkább hallgató típus.* Az ilyen ember nem osztja meg saját szempontjait másokkal, még akkor sem, ha nagyon eltér a véleménye a többiekétől.
- *Zárkózott típus.* Zárkózottsága miatt a többiek csak találgatják, hogy mi alapján ítéli meg őket, és mit vár tőlük.
- *Őszinte típus.* Az ilyen ember nyílt és őszinte, mindig ad visszajelzést másoknak, sokszor gátlástalanul kifejti véleményét, kifejezi az érzelmeit
- *Egocentrikus típus.* Az ilyen ember hajlamos túl sokat beszélni sajátmagáról, nem fordít elég figyelmet másokra, mások igényeire.

- *Feladatorientált típus.* Az ilyen ember csak a saját teljesítményével törődik, a másokkal való kommunikációját beszűkíti az adott feladatra.
- *Zárt típus.* Az ilyen ember nem figyel a többiekre, nem ad visszajelzést.
- *Felszínes típus.* Az ilyen embert felszínes emberi kapcsolatok jellemzik.
- *Nyílt típus.* Az ilyen ember szívesen fejti ki a véleményét, de finoman, tapintatosan ad visszajelzést (Barlai, é. n., Hatvani, 2001).

A pedagógus fejlesztő, megfigyelő, és ezeken alapuló tanácsadó munkája nem terjed ki a személyiség alapján lehetséges életpályák prognosztizálására. Az önismeret fejlesztése, mely természetesen a társas hatékonyság fejlődését is magával hozza azt segíti elő, hogy a gyermek, tanuló, illetve a tanulócsoport előtt a lehetséges életpályák minél tágabb spektruma, és az életpálya minél flexibilisebb későbbi lehetőségei jelenhessenek meg¹³.

Megközelítés a munka világa felől

A magyar társadalom és gazdaság tartósan kritikus problémája, hogy az aktív életkorú lakosság alacsony arányban van jelen a munkaerőpiacon¹⁴. Nemzetközi összehasonlításban a 15–24 éves korosztályok ezen belül nagyobb arányban vannak az iskolarendszerben, mint a fejlett országokban átlagosan, a 25–29 évesek közt tanulók viszont alig kétharmad annyian vannak ugyanebben az összehasonlításban. A felsőoktatásba lépők aránya, sőt az életkori megoszlása is szinte megegyezik az OECD- és az EU-tagországok megfelelő adataival, de nálunk magasabb a lemorzsolódás, alacsonyabb a diplomaszerezésig el is jutók aránya. A már nem tanuló magyar 15–29 évesek összességében sokkal kevesebben dolgoznak, mint a fejlettebb országokban.

A magyarországi foglalkoztatás számára viszonylag új, de növekvő kihívást jelent uniós tagságunk, hiszen az Európai Unió a tőke, az áruk és a szolgáltatások szabad áramlása mellett a munkaerő szabad mozgásán is alapszik. Ezért bizonyos munkaerő-piaci szegmensekben számolni kell azzal, hogy külföldi munkaerő is megjelenik és versenybe száll a hazai munkaerőpiacon, illetve hogy a Magyarországon kiképzett munkaerő az ország határain kívül is vállal munkát. Nem ismerünk becslést arról, hogy a külföldön munkát vállalók milyen arányban hagyják

¹³ A konkrét iskolai munkához, nem specifikusan képzett szakemberek által is használható személyiségtesztek, csoportos fejlesztő technikák és játékok érhetőek el széles körben; ajánlott gyűjtemény: http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/gyakorlatok_jtkok_gyujtemnye.html.

¹⁴ Az alábbi adatok és megállapítások forrása Balázs–Kocsis–Vágó, 2011. 41. skk.

el végleg az országot, illetve mennyien települnek közülük vissza, tehát e mozgás közép-hosszútávú hazai munkaerő piaci hatása nehezen kiszámítható.

A munkaerőpiacon soha nincs olyan egyensúlyi állapot, amikor a kereslet és a kínálat pontosan találkozna. A munkaerő-piaci feszültségek jellegét és különösen mértékét illetően rendkívül nagyok a véleménykülönbségek, amelynek okai az eltérő megközelítésekben vagy a különböző érdekekben keresendők. Az egyik oldalon a gazdaság egyes szereplői, különösen a kamarák sürgetik a szakmunkásképzés volumenének növelését, míg a másik oldalon a diplomások tartósan magas és az érettségizettek érzékelhető bérelőnye arra utal, hogy a munkaerőpiac – függetlenül a pályákra készülők szubjektív preferenciáitól – máshogy ítéli meg az egyes képzési szintek kibocsátásának értékét. A szakmunkások magasabb munkanélküliségi rátája, kisebb állásbiztonsága, nehezebb munkája és a magasabb iskolai végzettségűek jövedelmétől való jelentős elmaradása nem teszi vonzóvá ezeket a pályákat, s e konfliktushelyzet feloldása e sok szinten jelentkező ellentmondások miatt is problematikus.

A munkaerő-piaci adatok alapján a hiányterületek is más képet mutatnak, mint ahogy a közvélekedés, vagy az egyes szereplők jelzik azokat. A felsőoktatásban például a jogi területen sokan, a természettudományos szakokon pedig túl kevesen végeznek, éppen ezért az előbbin több éve szűkítik, utóbbin emelik a felvételi keretszámokat. Ugyanakkor a Diplomás pályakövető rendszer frissebb eredményei szerint a jogot végzettek gyorsabban, nagyobb arányban és lényegesen magasabb bérért tudnak elhelyezkedni, mint a természettudományos terület friss diplomásai. A képzési oldal egyoldalú szabályozása tehát, nem látszik megoldani a gondokat.

Egy nemzetközi felmérés szerint Magyarországon más összehasonlítások alapján is kirívóan magasak a kereseti különbségek. 2010-ben a menedzserek 6,1-szer annyit keresnek, mint az adminisztrátorok, illetve fizikai dolgozók. Lengyelországban nagyobb ez a különbség (8,5), Csehországban és Szlovákiában viszont kisebb, a fejlett országokban pedig még kisebb, Franciaországban például 3,4-szeres, Nagy-Britanniában háromszoros, Németországban 2,7-szeres.

2009-ben a fentieknek is megfelelően a 10–16 éves diákok korcsoportja átlagosan csupán 10–15%-a gondol az érettségénél alacsonyabb szintű végzettségre. Azok aránya, akik érettségihez vagy ezen túl technikai végzettséghez akarnak jutni 31–33% között van. A diploma megszerzését a tanulók 54–57%-a tervezi. A gyerekek növekvő életkorával fokozatosan csökken az érettségi alatti, és ugyanígy nő a felsőfokú végzettséget szerezni kívánók részaránya.

A tanulói továbbtanulási tervek és az anya iskolai végzettsége alapján képet nyerhetünk a tanulók elképzelt mobilitási törekvéseiről is. Ezek az információk megfelelnek annak a jól ismert jelenségnek, hogy a képzetlenebb szülők gyermekeinek magasabb lesz a végzettsége; itt az is látható, hogy maguk a gyerekek is többet akarnak elérni. A kevesebb mint 8 osztályt végzett édesanyák gyermekeinek közel

40%-a szintén legalább érettségire gondol, 8–10%-a pedig felsőfokú végzettségre. A 8 osztályt végzett anyák gyermekei már magasabb célokat tűznek ki: 40–47%-uk középiskolát (érettségit, technikusképzést) képzel el magának, ötödük pedig felsőfokú végzettséget. A másik oldalon még határozottabb tervekkel találkozhatunk: az egyetemet végzett anyák gyerekeinek csak 1–1,3%-a nem gondol érettségire, 5–6%-uk csak érettségire, 92–93%-uk azonban diplomára, s ezen belül ötödük-negyedük doktori fokozatra is. A szakmunkás, szakiskolai végzettségű anyák gyermekeinek több mint 40%-a egy, további közel ilyen aránya két intergenerációs mobilitási lépést kíván ugrani, azaz – az utóbbi esetben – két szinttel magasabb iskolázottságot szeretne magának a szülői generációéhoz képest. A fiatalok döntő többsége végül azonosul szakmájával, szívesen űzné azt, a pályaelhagyásra készülők többsége sem érzi azt, hogy rosszul választott volna.

A munka világa az iskolarendszer különböző fokai felől tekintve általában a hozzá vezető útvonalak szempontjából válik tárgyalt témává. Holott egészséges ennek a szemléletnek a megfordítása: a cél, illetve a hosszú távú lehetőségek és tervezés szolgáltatába állítani a közvetlen útkeresést. Az említett paradigmának megfelelően a pedagógus társadalom általában tájékozott az iskolafok és iskolatípus szerint releváns továbbtanulás kérdéseiben, ám nehezebb az eligazodás a munka világában és a munkaerőpiac sokszínűségében. Az iskolai élet és paradigmák – így például a tantárgyak koordináta-rendszere természetesen nem választható el ettől az orientációs szemlélettől. A „merre tudom megtenni a következő lépést, és ahhoz melyik tárgyból hányas osztályzatra van szükségem” algoritmus helyett azonban első fokon is ajánlható legalább az útkeresés kitágítása a tantárgyak és munkaterületek összekapcsolásában. Az alábbi, végletesen leegyszerűsített példa e megközelítés alapvető fontosságát abból a szempontból is megerősíti, hogy az iskolai útvonalak megerősítése mellett a tanulói pályaválasztás irracionálisát is szűrhesük.

Munkaterületek	Tantárgyak
<i>Egészségügy</i>	<i>biológia, kémia, technika</i>
Szociális szolgáltatások	<i>pszichológia, magyar nyelv és irodalom</i>
Oktatás	<i>magyar nyelv és irodalom</i>
Művészet, közművelődés, kommunikáció	<i>magyar nyelv és irodalom, rajz, technika</i>
Gépészet	<i>fizika, kémia, technika</i>
Elektrotechnika-elektronika	<i>fizika, technika, matematika</i>
Informatika	<i>matematika, technika, rajz</i>

Munkaterületek	Tantárgyak
Vegyipar	<i>fizika, kémia, technika</i>
Építészet	<i>technika, fizika</i>
Könnyűipar	<i>technika, fizika</i>
Faipar	<i>fizika, technika</i>
Nyomdaipar	<i>magyar nyelv és irodalom, technika</i>
Közlekedés	<i>technika</i>
Környezetvédelem-vízgazdálkodás	<i>földrajz, környezetvédelem, technika</i>
Közgazdaság	<i>közgazdaságtan, matematika</i>
Ügyvitel	<i>magyar nyelv és irodalom, közgazdaságtan</i>
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	<i>közgazdaságtan, technika, matematika</i>
Vendéglátás-idegenforgalom	<i>biológia, pszichológia, idegen nyelv</i>
Egyéb szolgáltatások	<i>technika, magyar nyelv és irodalom</i>
Mezőgazdaság	<i>földrajz, környezetvédelem, technika, biológia</i>
Élelmiszeripar	<i>biológia, kémia, földrajz, környezetvédelem, technika</i>

3. ábra. Az útkeresés kitágítása a tantárgyak és munkaterületek összekapcsolásával

Magyarországon – nemzetközi szabványoknak, az EU osztályozásának is megfelelően – két kataszter segít a foglalkozások, illetve a tevékenység típusok rendszerezésében, áttekintésében. Mindkét katasztert a Központi Statisztikai Hivatal kezeli.

A gazdasági tevékenységek egységes ágazati osztályozási rendszere a TEÁOR, a jelenleg érvényes rendszerezés 2008-as kelte alapján az úgynevezett TEÁOR'08. A lista és annak rendszere konkrét válasz ad és általános orientációs segítséget nyújt abban a kérdésben, hogy milyen, foglalkozás szerűen üzhető tevékenységeket tartunk számon Magyarországon és Európában. A „gazdasági tevékenység” szókapcsolat természetesen tágan értelmezendő, nem pl. gazdálkodáshoz köthető, hanem lényegében bérezésért vállalható, tehát gazdasági kontextusba helyezhető elemeket rendszerez¹⁵.

¹⁵ A TEÁOR elérhető a KSH mindenkor honlapján, 2015.03.31: http://www.ksh.hu/teor_menu

Nem a tevékenységek, hanem a foglalkozások szempontjából közelít a másik hasonló, jól felépített és kereshető kataszter. Míg az előbb az egyes tevékenységek lehetnek érdekesek, és változó, akár több elemű halmaz rendelhető azokhoz foglalkozásokból, itt a többféle tevékenységhez egyidejűleg rendelhető foglalkozások állnak össze rendszerré. A foglalkozások egységes osztályozási rendszere az előbbihez hasonlóan viseli a FEOR'08 elnevezést¹⁶.

Út a munka világába

Az iskolai környezetben pályaorientációt végző pedagógus feladata és lehetőségei értelemszerűen csak korlátozottan terjednek ki minden egyes tanuló életpályájának konkrét alakítására. A személyes tájékozódás a szakszolgáltatok egyre ritkábban, főként válsághelyzetekben igénybe vett szolgáltatásain túl napjainkban elsősorban a világhálón lehetséges. A virtuális tájékoztatás világa természetesen gyorsan változik, az alábbi támpontok tehát részben megközelítésbeli segítséget adhatnak.

Az adott iskolafoknak megfelelő továbbtanulási utakban hivatalos és minden szempontból megbízható tájékoztatást az Oktatási Hivatal mindenkori honlapjáról kaphatunk¹⁷. Sajátosan a szakképzés világát reprezentálja a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH), mely egyúttal a már megismert FEOR és TÁOR rendszerekhez illeszkedő Országos Képzési Jegyzéket (OKJ) is kezeli és közzéteszi. Mint a Hivatal elnevezése és az OKJ jelenléte is mutatja, nem csupán az általános iskola elvégzése utáni szakképzés problémájával találkozunk itt, hanem a középiskola vagy akár a felsőfokú tanulmányokat követő pályaorientációt segítő, sokszor figyelmen kívül hagyott, vagy kevésbé ismert lehetőségekről¹⁸. A felsőoktatás felé, illetve azon keresztül vezető pályautvonalakban továbbá hasznos, sokoldalú tájékoztatást ad a Felvi.hu portál, mely nem csupán népszerű, de a közigazgatással összekötött, hiteles forrás is. Megszokott tájékoztató funkcióin túl (ponthatárok, eljárásrendek stb.) a tágabb értelemben vett orientációt is segíti, s akár a tanári felkészüléshez és csoportos témafeldolgozáshoz is segítséget nyújthat (szakok ismertetése, felkészülési stratégiák stb.).

Hazánkban a pályaorientációs fejlesztések támogatásában, kivitelezésében a rendszerváltást követően a foglalkoztatási szervezetek voltak a legaktívabbak. Az Országos Munkaügyi Központ 1991-től dolgozott ki szakmai anyagokat, az NSZFI keretei között jelenleg működő programok előzményeként a korábbi Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) is több, az iskolai pályaorientációt támogató eszközt

¹⁶ Az előbbihez hasonlóan: <http://www.ksh.hu/pls/ksh/docs/szolgáltatások/hun/feoro8/feorlista.html>

¹⁷ www.oktatas.hu 2015.03.31.

¹⁸ https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=297 2015-03-31.

készített. A foglalkoztatási szolgálat szakemberei és intézményei a közoktatást is segítették, értelemszerűen sem tényleges kontakt tevékenységükkel, sem virtuális megjelenésükkel nem fedhették azonban le a köznevelési rendszer teljes felületét. A felsőoktatási intézmények jelenléte is specifikus, hiszen általában nem absztrakt pályaaorientációs tevékenységek, hanem marketinggel összekötött tájékoztató munkát végeznek. Az egyénileg vagy csoportosan elérhető tájékoztató felületek világában ezzel párhuzamosan kezdték el vállalkozások kielégíteni az igényeket, melyek megbízhatósága nehezen ellenőrizhető.

2010-től ezt a szervezeti űrt tölti be több, európai uniós társfinanszírozású projektből fejlesztett és pályára állított szervezet és tájékoztatási felület. A kiemelt program leglátványosabb eredményeként 2010-ben elindult a Nemzeti Pályaaorientációs Portál (NPP), amely három csatornára osztott belépést tett lehetővé a munka világa, a tanulás világa, illetve a pályaaorientáció mint professzió iránt érdeklődő látogatók számára¹⁹. A fejlesztés támogatására már 2008-ban megalakult a Nemzeti Pályaaorientációs Tanács (NPT), amelyben a felsorolt szektorok mindegyike helyet kapott. A tagság kiegészült a szakszervezetek és a munkaadók delegáltjaival. A Tanács feladata volt a fejlesztés szakpolitikai támogatása, tartalmainak eljuttatása az egyes szektorokba, valamint a szektorális igény becsatornázása a fejlesztésbe. A Tanács 2012 nyarán megszűnt, tevékenységét az újjáalakított Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács (NSZFT) egyik albizottsága vette át.

Kevésbé hivatalosnak tűnő, inkább a fiatalok nyelvét használó megjelenése ellenére megbízható és ajánlható a szintén központi fejlesztésből megvalósuló „Ifjúság portál” is, mely a diákoknak ad vonzó virtuális környezetben karrierépítési tanácsokat²⁰. Mind tanulók, mind felnőtt pályakeresők, mind pedagógusok számára rendezett és hiteles információkkal szolgál a MTA Közgazdaság-tudományi Intézetének szakportálja²¹.

¹⁹ <http://eletpalya.munka.hu/> 2015.03.31.

²⁰ <http://ujnemzedek.hu/> 2015.03.31.

²¹ <http://palyasugo.hu> 2015.03.31.

Irodalomjegyzék

- BALÁZS ÉVA – KOCSIS MIHÁLY – VÁGÓ IRÉN** (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.
- BARLAI, RÓBERT** (é. n.): Egyéni hatékonyság. In: Rudas, János (szerk.): *Önismereti csoportok*. Budapest, Anima, 26–34.
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS** (szerk.) (2010): *Az életút-támogató pályaorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon Életpálya-tanácsadás (Lifelong Guidance)*. TÁMOP 2.2.2. A pályaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése. Budapest, Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.
- BORBÉLY-PECZE TIBOR – GYÖNGYÖSI KATALIN – JUHÁSZ ÁGNES** (2013): *Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben* (1. rész). A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle* 63 (2013/5–6).
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT** (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HATVANI, Andrea** (2001): A mentálhigiéné alapjai. In: E. Varga – Magdolna, Ludányi Ágnes (szerk.): *Esélyteremtés a pedagógiában*. Eger, EKF, 79–109.
- KENDERFI MIKLÓS** (2011): *Pályaorientáció*. Szent István Egyetem h.n. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/cho4.html
- LANNERT JUDIT** (é. n.): *Tanulási életút-tanácsadás és versenyképesség (kézirat)* <http://www.ofi.hu/tanulasi-életut-tanacsadas-es-versenykepesség> [2015.3.30.]
- MIHÁLY ILDIKÓ** (2001): A pályaválasztási tanácsadás gyakorlata az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle* 51 (2001/2).
- RUDAS, JÁNOS** (2001): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok*. Budapest, Új mandátum.
- SUPER, D.** (1995): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In: Ritoók Pálné – G. - Tóth Mária: *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. ELTE BTK egyetemi jegyzet. Budapest, Tankönyvkiadó, 15–32.
- SZILÁGYI KLÁRA – VÖLGYESY PÁL** (1996): *Pályaorientáció*. Egyetemi jegyzet. Gödöllő.

Gazdasági és pénzügyi nevelés

Harangozó Gábor
Budapesti Corvinus Egyetem

Gazdasági és pénzügyi nevelés

A felnövekvő nemzedéknek hasznosítható ismeretekkel kell rendelkeznie a világgazdaság, a nemzetgazdaság, a vállalkozások és a háztartások életét meghatározó gazdasági–pénzügyi intézményekről és folyamatokról. Cél, hogy a tanulók ismerjék fel saját felelősségüket az értékteremtő munka, a javakkal való ésszerű gazdálkodás, a pénz világa és a fogyasztás területén. Tudják mérlegelni döntéseik közvetlen és közvetett következményeit és kockázatát. Lássák világosan rövid és hosszú távú céljaik, valamint az erőforrások kapcsolatát, az egyéni és közösségi érdekek összefüggését, egymásrautaltságát. Ennek érdekében a köznevelési intézmény biztosítja a pénzügyi rendszer alapismereteire vonatkozó pénzügyi szabályok, a banki tranzakciókkal kapcsolatos minimális ismeretek és a fogyasztóvédelmi jogok tanítását.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

A gazdasági és pénzügyi nevelés szükségességéről

A közelmúlt számos történése, például a 2008-ban kezdődött gazdasági válság, vagy az ezt követően a magyar gazdaság szempontjából rendszerszintű problémát jelentő devizahiteles krízis rávilágítja a figyelmünket arra, hogy a gazdasági rendszer egészséges működése alapvető fontosságú egy ország és állampolgárai sikere szempontjából. Számos felmérés eredményei mutattak rá arra, hogy a magyarországi lakosság ezen belül a fiatalok gazdasági ismeretei fejlesztésre szorulnak. Jellemző megállapítás, hogy a magyarországi fiatalok nem ismerik az állam gazdasági szerepvállalásának, a társadalombiztosításnak vagy éppen a bankrendszer működésének lényegét, alapvető összefüggéseit (OKI, 1998). Mindezek a kérdések azóta is aktuálisak (Kerekesné, 2012). Hoffmann Rózsa, az Emberi Erőforrások Minisztériumának oktatási államtitkára a magyarországi lakosság (fiatalok és felnőttek egyaránt) gazdasági és pénzügyi ismereteit „rendkívül csekélynek” nevezte. Erős megállapítást téve azt is kijelentette, hogy *„a 2008-ban kezdődött válságot el lehetett volna kerülni, vagy legalábbis hatásaiban csökkenteni, ha a lakosság sokkal tudatosabban és nagyobb szakértelemmel dönt a pénzügyeiben.”* (MTI, 2012).

Természetesen például a magyar lakosság problémát jelentő eladósodása számos tényezőre vezethető vissza (amelyek részletes vizsgálata nem képezi ennek a tanulmánynak a tárgyát), ugyanakkor egyértelmű az is, mennyire fontos az alapvető gazdasági ismeretek megléte egyéni szinten is. Ez nem jelenti, hogy mindenkinek szakértővé kellene válnia a gazdaság egyes területein (elméleti közgazdaságtan, nemzetközi gazdaságtan, pénzügytan, vállalat-gazdaságtan stb.), ugyanakkor a felelős fogyasztói döntések meghozatala feltételez némi alapismereteket a gazdaság működésére, összefüggéseire vonatkozóan is. Nem véletlen tehát, hogy a Nat különböző verziói egyre inkább igyekeznek lépést tartani a társadalmi változásokkal, elvárásokkal és így a gazdasági és pénzügyi ismeretek oktatása is egyre hangsúlyosabban jelenik meg az alaptantervben. A Nat aktuális, 2012-es változata kiemelt fejlesztési területként és nevelési célként tekint a gazdasági és pénzügyi nevelésre.

A tanulmány célja, hogy a gazdasági rendszer társadalomba ágyazottságának kereteit kiemelve iránymutatást kínáljon a Nat gazdasági neveléssel foglalkozó

tartalmi elemeinek, összefüggéseinek értelmezésére, lehetőséget biztosítva a nem közgazdász végzettségű pedagógusoknak a gazdasági alapismeretek átadásán túl a szemléletformálásra is. A tanulmánynak nem célja ugyanakkor, hogy a gazdasági rendszer működését részletesen bemutassa, sőt még a legfontosabb alapfogalmak (például piac, kereslet, kínálat, infláció, tőzsde, értékpapír, bankrendszer, kamat, kockázat stb.) tételes áttekintése is messze túlmutatna a terjedelmi lehetőségeken¹. A tanulmányban egy rövid módszertani kitekintést követően a gazdasági nevelés céljainak mélyebb megértését szolgáló háttérelmezés következik. A háttérelmezés során felvázoljuk a gazdasági rendszer céljait, összefüggéseit, különös tekintettel a gazdaság társadalomba való illeszkedésének legfontosabb kérdéseire (egyéni és közösségi célok kapcsolata, a gazdaság szerepe a közjó szempontjából). Mindezek ismerete segítséget nyújt a Nat szemléletének oktatásban történő megvalósítására. A diszkusszió során megvizsgáljuk, hogyan jelenik meg a Nat-ban kiemelt fejlesztési területként és nevelési célként megjelölt gazdasági és pénzügyi nevelés a Nat műveltségi területein, illetve ezen belül a felsorolt közműveltségi tartalmakban. Áttekintjük, hogyan kapcsolódik a gazdasági és pénzügyi nevelés a Nat többi kiemelt fejlesztési területéhez és kulcskompetenciájához. Kitekintést adunk arról is, mennyire követi a gazdasági oktatás gyakorlata a Nat által megfogalmazott elveket. A gazdasági nevelés mint fejlesztési cél sokirányú értelmezése hozzájárul a gazdasági alapismeretek oktatásának tantervi és módszertani előkészítéséhez.

A tanulmányt a megállapításokat és következtetéseket összefoglaló konklúzió zárja.

Elmélet, módszertan

A tanulmány nem egyik vagy másik gazdaságelméleti vagy akár nevelésfilozófiai irányzat mentén tekinti a gazdasági oktatás témakörét. Természetesen itt is fontos hangsúlyozni a modern pedagógia eredményeit, kiemelve a cselekvés pedagógiáját és a konstruktivista szemléletet, amelyek a gazdasági nevelés területén is hasznosak lehetnek. A tanulmány azt a módszert követi, hogy a közgazdasági alapok ismeretét feltételezve² rávilágít a gazdaság és a társadalom néhány kapcsolódási pontjára, amelyek ismerete és figyelembe vétele hozzájárulhat egy teljesebb, a közjó érdekeit szolgáló, emberközpontúbb gazdaságkép kialakításához és továbbadásához. Ennek során külön felhívjuk a figyelmet azokra a területekre, kérdésekre, összefüggésekre, amelyek általában nem részei az alapfokú gazdasági tananyagoknak, de hozzájárul-

¹ A Nat ugyanakkor az egyes műveltségi területek közműveltségi tartalmainak megadása során részletesen felsorolja azokat a fogalmakat és alapismereteket, amelyeket fontos lenne lefedni a gazdasági nevelés részeként. Ennek értékelésére a tanulmány során kitérünk.

² Amelyek szintén a pedagógusképzés, illetve továbbképzés részét kell, hogy képezzék.

nak a gazdaság szerepének jobb megértéséhez és a diákok kritikai szemléletének kialakulásához.

Különösen fontos látni, hogy a gazdasági jellegű ismeretek oktatását az általános és középiskolákban a legtöbb esetben nem közgazdász, illetve gazdasági végzettségű oktatók végzik. Így különösen fontosnak tartjuk, hogy az általuk is esetenként „tananyagként” megtanult alapismereteket képesek legyenek tágabb összefüggésrendszerbe, kontextusba helyezni, azaz az ismeretek átadása mellett képesek legyenek a szemléletformálásra is.

Háttér: a gazdaság és a pénzügyek néhány alapvető területe és összefüggése

A háttérelmzés célja tehát feltárni a gazdaság és a társadalom néhány kapcsolódási pontját, segítséget nyújtva a gazdasági nevelésben az alapismeretek átadásán túl a Nat szemléletét követő fejlesztésére. Az áttekintett területek:

- a gazdasági rendszer célja és a társadalmi rendszerbe való illeszkedésének szükségessége,
- a gazdaság szereplői,
- a piaci és az állami gazdaságirányítás szerepe,
- illetve a globalizáció gazdasági és társadalmi vonatkozásai.

Ezekon a területeken számos oktatási vonatkozású kérdést vehető fel, amelyek átgondolása elősegíti a Nat megközelítésének érvényesülését a gazdasági nevelésben. Ezen túl természetesen számos olyan terület van (például a gazdasági növekedés korlátai, a gazdasági növekedés és az egyéni életminőség kapcsolata, az egyéni és közösségi szintű eladósodottság kérdései stb.) amelyek oktatási kapcsolódása is jelentős.

A gazdasági rendszer céljai és szerepe a társadalomban

A gazdasági rendszer a tágabb értelemben vett termelési körfolyamatra (javak termelése, elosztása, cseréje, fogyasztása) terjed ki. Samuelson és Nordhaus (1990) meghatározása alapján:

„a közgazdaságtan annak tanulmányozásával foglalkozik, hogy az emberek és a társadalom miként választják meg a szűkösen rendelkezésre álló, alternatív módon felhasználható erőforrások alkalmazását annak érdekében, hogy különböző árukat termeljenek, és hogy elosszák azokat a társadalom különböző tagjai és csoportjai között a folyó vagy jövőbeli fogyasztás céljaira.”

A klasszikus közgazdaságtan logikája szerint az termelők és a fogyasztók ellentétes céljait (drágán eladni, illetve olcsón venni) a piaci mechanizmus koordinálja, ezen keresztül jutnak egyensúlyba. Túlkínálat vagy túlkereslet esetén az árak csökkentését vagy növekedését senki sem kényszeríti ki, mégis bekövetkezik, és eljutunk a piaci egyensúlyhoz. A „láthatatlan kéz” működésének logikáját Adam Smith – a 18. századi skót közgazdász, aki a gazdasági gondolkodást a mai napig jelentősen meghatározza – a következők szerint vázolja:

„Az embernek állandóan szüksége van felebarátai segítségére, de azt hiába várja pusztán jóindulatuktól. Sokkal valószínűbb, hogy célhoz ér, ha önzésüket nyergeli meg a maga javára és meggyőzi őket, hogy a saját előnyükre cselekszenek, ha megteszik azt, amit kíván tőlük. Ezt tesszük, valahányszor cserét ajánlunk valakinek. Ebédünket nem a mészáros, a sörfőző vagy a pék jóakarától várjuk, hanem attól, hogy ezek a saját érdekeiket tartják szem előtt. Csak a koldus nyugszik bele abba, hogy embertársai jóindulatától függjön” (Smith, 1992, idézi Bod, 2006, 27).

Látható tehát, hogy a gazdasági logikában az önérdékkövetés és a haszonelv fontos szerepet kap. Adam Smith szerint ha a társadalomban mindenki az egyéni érdekei szerint cselekszik, a „láthatatlan kéz” az egyéni érdekek összehangolásával gondoskodik róla, hogy mégis közelebb jussunk a közjóhoz. A teljességhez persze hozzátartozik, hogy Adam Smith ezt három feltétel teljesüléséhez köti. Ezek: i) a szabályok (szerződéses és állami) betartása, ii) az eladó és a vevő fair és morális viselkedése, illetve iii) az eladó korlátlan felelőssége az általa nyújtott termékekért és szolgáltatásokért. Mindezt manapság sokszor elfelejtjük, pedig ezeket az elveket is hangsúlyoznunk kellene, különösen az oktatás során.

A kereslet és kínálat egyensúlyában azonban a fentiek ellenére is időről időre zavarok keletkezhetnek. A főáramú közgazdaságtan meghökkenítő logikájára hívja fel a figyelmet Bod (2006, 15) példája:

„Az 1930-as évek nagy gazdasági világválsága idejéről való az a történet, hogy a brazíliai kávé mozdonyokban tüzelték el szén helyett: annyira nagy volt a kávékínálat és következésképpen annyira nyomott volt az ár, hogy a termelők ezzel a pusztítással akarták csökkenteni a túlkínálatot. Erkölcsi érzékünket sérti ez, hiszen a begyűjtött kávé elpocsékolása vétek, miközben sokan a legolcsóbb kávé sem engedhetik meg maguknak. Nem lenne sokkal tisztességesebb és ésszerűbb a rászorultak között szétosztani a kávé? Más viszont azt mondhatná erre, hogy a kávé túltermelési válságára nem jó a szétosztogató megoldás. Ha ugyanis szétosztják az igénylők között a többlet kávé, akkor még lejjebb megy az ár, hiszen akik

eddig sem adtak ki pénzt a kávéért, azok még kevésbé hajlandók a pénztárcájukba nyúlni, ha mások ingyen jutnak az áruhoz.”

Lehet tehát úgy érvelni, hogy a megtermelt érték szándékos tönkretétele bűn, de úgy is, hogy a felesleg ingyenes szétosztása a termelőket fogja tönkretenni, mert nem lesz, aki pénzt ad a kávéért, így végső soron mindenki rosszul jár. Vajon elfogadhatóbb egyik érvelés a másiknál? (Illetve változna-e a véleményünk, ha a kávé helyett illegálisan másolt DVD-k vagy hamisított karórák szerepelnének a példában, amelyeket a hatóságok rendre foglalnak le és semmisítenek meg nyilvánosan?)

A szakmában vita van arról, hogy a közgazdaságtan, illetve konkrétan a gazdasági ismeretek oktatása lehet-e, legyen-e értékmentes, azaz a száraz tényekre alapozva arról szóljon, hogy milyen a gazdaság vagy vállaljon fel nyíltan értékeket azzal kapcsolatban, milyennek kellene lennie a gazdaságnak. Annyi azonban vitathatatlan – ahogyan azt már eddig is láthattuk –, hogy a gazdaság a társadalmon belül, az ember érdekében működik, erre akár még világnézettől függetlenül is alapértékként tekinthetünk. Ennek megfelelően tehát a gazdaság működésének végső soron az kell, hogy a célja legyen, hogy a rendelkezésre álló erőforrások (természeti erőforrások, munkaerő, tőke, információk stb.) racionális felhasználásával hozzáadott értéket állítson elő az egyén és a társadalom számára, hozzájárulva a közjóhoz. Felvethető ugyanakkor, hogy a haszonelv mellett egyéb vezérelvei is lehetnek-e a gazdaságnak, figyelmet, miszerint hiba a versenyképességet, hatékonyságot és növekedést önmagukban is értéknek tekinteni: Baritz (2014) a haszonelvű közgazdasági gondolkodás korlátaira hívja fel a figyelmet, Tóth (2014) a klasszikus szerzőket két csoportba osztva megkülönbözteti a haszonökonómia és morálökonómia vonulatát. Mások a keresztény elvek gazdasági megvalósulásának lehetőségével foglalkoznak (például Alford és Naughton, 2004).

Kerekes (2007) a Massachusetts Institute of Technology alapján a „jólét napraforgója” metaforát használja, amelynek szára a gazdaság, virága illetve szirmai pedig olyan értékek, amiktől teljes lesz az életünk: megfelelő élelmezés, kultúra, nevelés, biztonság, demokrácia, egészség, társadalmi infrastruktúra, demokrácia, szabadidő, tiszta környezet. Fontos tehát hangsúlyozni, hogy a gazdaság nem a végső célja, pusztán az eszköze valaminek. Ebben a megközelítésben tehát az is látszik, hogy az anyagi javak megszerzésére való törekvés hasznos, hiszen rajtuk keresztül közelebb juthatunk számunkra fontos dolgokhoz. Ugyanakkor, ha az erőforrásaink aránytalanul nagy részét fordítjuk erre, akkor az a magasabb rendű értékek elérésének, megvalósításának rovására mehet.

Azt is fontos hangsúlyozni, hogy a gazdaságot nem tekinthetjük függetlennek a társadalomtól, illetve a természeti környezettől. Ha a gazdaságot rendszerszemléletben vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a gazdaság a társadalmi rendszer rendszeren belül működik, mindezt körülveszi egy még tágabb rendszer, a természeti környezet.

Ez nemcsak azt jelenti, hogy a gazdaság, társadalom és a természeti környezet szoros kapcsolatban áll egymással, hanem azt is, hogy a szűkebb rendszer, azaz – a fenntartható fejlődés alapelveivel összhangban – a gazdaság akkor tud hosszabb távon életképes maradni, ha a tágabb rendszerek (társadalom, természeti környezet) érdekeit sem sérti a működése. Csutora és Kerekes (2004) a törékeny egyensúly fontosságára hívják fel a figyelmet. A gazdasági rendszer például munkaerőt igényel a társadalom részéről, „cserébe” munkahelyeket, azaz foglalkoztatottságot biztosít. Ha a túlzott munkatermelékenység miatt csökken a munkahelyek száma, ez a megtermelt termékek és szolgáltatások iránti fizetőképes igény csökkenésén keresztül magának a gazdasági rendszernek az alapjait is veszélyeztetheti. Hasonlóképpen, a gazdasági rendszer működéséhez nyersanyagokat és energiát igényel a természeti környezetéből. Amennyiben viszont a kibocsátott hulladék, illetve szennyezőanyag mennyisége túl nagy, az nemcsak a természeti környezetet, hanem végső soron magát a gazdasági rendszert is veszélyezteti. Nem érthetünk egyet tehát a 20. századi Nobel-díjas közgazdásznak, Milton Friedmannak tulajdonított „the business of business is business” szállóigévé vált, de magyarra nehezen lefordítható megfogalmazással³, a társadalmi és környezeti felelősség nélküli gazdaság hosszú távon nem lehet sikeres.

Mindezt összegezve tehát azt látjuk, hogy a gazdaság és a jól működő gazdasági rendszer egy fontos eszköz az egyén és a társadalom érdekeinek szolgálatában. Ilyen módon tehát semmiképpen nem lehet értéktelen, fontos, hogy helyet kapjanak a gazdasági és pénzügyi nevelésben olyan kifejezések, mint például a közjó, felelősség és tisztesség.

A gazdaság szereplői és helyük a gazdasági rendszerben

A gazdasági rendszernek számos szereplője van, amelyek sokrétű tevékenységük révén mind szerepet játszanak abban, hogy a gazdaság a neki tulajdonított célt (az egyéni és a közjóhoz való hozzájárulást) eredményesen betölthesse.

Háztartások: a háztartások jelentik a gazdasági rendszer legnagyobb számosságú csoportját. A KSH népszámlálási adatai alapján Magyarországon 2011-ben összesen 4.105.708 háztartás volt, akik a szó hagyományos értelmében gazdálkodnak, a rendelkezésükre álló erőforrásokat ésszerűen próbálják felhasználni. A háztartások tagjai egyrészt munkaerőt biztosítanak a gazdasági rendszer részére, amiért cserébe munkabért kapnak, másrészt pedig fizetőképes keresletet támasztanak különböző termékek és szolgáltatások iránt. A háztartások tagjai természetesen vállalkozási tevékenységet is végezhetnek. Felmerülhet persze a kérdés, hogy a háztartások helyett miért nem az egyénre fókuszálunk, ugyanakkor az is kijelenthető,

³ Azaz megközelítőleg: a gazdaság, illetve a vállalatok egyedüli feladata az, hogy nyereséget termeljenek.

hogyan a háztartások tagjai általában együttesen gazdálkodnak, azaz jövedelemközösségben, vagyonközösségben és fogyasztói közösségben élnek.

A gazdasági oktatás, nevelés fontos célja tehát, hogy a háztartások tagjai, akik – ha nem is hivatásszerűen, de mégis napi szinten – gazdasági, gazdálkodási tevékenységet végeznek, rendelkezzenek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy felelős, tudatos döntéseket hozzanak. Természetesen ez nem kizárólag az oktatási rendszer révén valósulhat meg, a családi környezet számos jó (illetve rossz) gyakorlat közvetítője lehet; ugyanakkor, vagy éppen emiatt kiemelten fontos az oktatás szerepe.

Vállalkozások: az üzleti vállalkozások önállóan gazdálkodó, javakat előállító vagy szolgáltatásokat nyújtó alapegységek. Jellemzőjük, hogy:

- tartósan, üzletszerűen működnek,
- nyereségorientáltak,
- kockázatot vállalnak
- és valóságos piacon működnek.

Ez alapján rögtön láthatjuk, hogy az üzleti vállalkozásokon túl egyéb vállalkozástípusok is előfordulnak, mint például a non-profit vállalkozások⁴.

A vállalkozások mérete, így gazdasági ereje rendkívül különböző lehet. A világ tíz legnagyobb vállalatának legfontosabb adatait a következő táblázat foglalja össze.

Vállalat neve	Iparág	Központ helye	Árbevétel (2013, millió USD)	Árbevétel Magyarország éves nemzeti össztermékének arányában (2013)
Royal Dutch Shell	olajipar	Hollandia/ Nagy-Britannia	481.700	361%
Wal-Mart	kiskereskedelem	USA	469.162	352%
Exxon-Mobil	olajipar	USA	449.886	337%
Sinopec	olajipar	Kína	428.167	321%
China National Petroleum	olajipar	Kína	408.630	306%
BP	olajipar	Nagy-Britannia	388.285	291%
State Grid Corporation of China	áramellátás	Kína	298.449	224%

⁴ Szűkebb értelemben viszont egy korábbi szocialista nagyvállalat sem tartozik az üzleti vállalkozások közé, hiszen nem valós piacon működött, a termékeit/alapanyagait mesterségesen meghatározott árak mentén értékesítette/szerezte be, így a pénzügyi eredménye sem teljesen tükrözte a valós teljesítményét.

Vállalat neve	Iparág	Központ helye	Árbevétel (2013, millió USD)	Árbevétel Magyarország éves nemzeti össztermékének arányában (2013)
Toyota	autóipar	Japán	265.701	199%
Volkswagen	autóipar	Németország	247.613	186%
Total	olajipar	Franciaország	234.278	176%

*1. táblázat. A világ 10 legnagyobb vállalata árbevétel szerint 2013-ban.
(Adatok forrása: Fortune Global 500, illetve Világbank.)*

A táblázat alapján látható, hogy a tíz legnagyobb vállalat közül hat olajiparban tevékenykedik, ami viszonylag szomorú képet fest a fenntartható fejlődés globális kilátásairól. A vállalatok nagy része transznacionális vállalat, azaz a világ számos országában jelen van, illetve a tulajdonosi szerkezete is több ország befektetőihez köthető. Ami viszont talán a leginkább említésre méltó, hogy a legnagyobb vállalatok éves árbevétele látványosan meghaladja egy közepes ország (a példában Magyarország) éves bruttó nemzeti össztermékét (GDP-jét). Természetesen a vállalatokat nemcsak árbevételük, hanem egyéb szempontok (munkavállalók száma, nyereség stb.) alapján is jellemezhetjük.

Ha a fenti listát képzeletben kiterjesztenénk a világ 100 legnagyobb gazdaságára, belevéve a nemzetgazdaságokat is (az országokat GDP-jük, a vállalatokat az éves árbevételük alapján), akkor a 2013-as adatok (Fortune Global 500 és Világbank) alapján összesen 60 ország és 40 vállalat szerepelne rajta, Magyarország a 88. helyen. Mindez jól mutatja az óriásvállalatok meghatározó szerepét a világ-gazdaságban.

A nagyvállalatokon túl ugyanakkor rengeteg kisebb vállalkozás működik a gazdaságban. A következő táblázat a magyarországi vállalkozások létszám szerinti megoszlását mutatja.

Létszám kategória	Vállalkozások száma
250 fő és felette	871
50-249 fő	4 578
20-49 fő	8 690
10-19 fő	17 312
5-9 fő	37 765

Létszám kategória	Vállalkozások száma
1-4 fő	575 476
Vállalkozás összesen	644 692

2. táblázat. Működő vállalkozások száma Magyarországon létszám kategóriák szerint (adatok forrása: KSH).

A táblázat alapján elmondható, hogy az imponáló mutatókkal rendelkező nagyvállalatok klubja csak a Jéghegy csúcsa, a vállalkozások derékhatárát a közepes, kis- vagy éppen mikro vállalkozások adják. Mindez nemcsak a létrehozott munkahelyekre, de a nemzeti jövedelemhez való hozzájárulásra, illetve befizetett adókra is igaz.

Ki hogyan járul hozzá tehát a gazdaság működéséhez? Nagyon leegyszerűsítve a nagyok tőkeerejük révén olyan iparágakban lehetnek sikeresek, ahol nagy beruházásokra, tőkekoncentrációra van szükség (például egy erőmű építése), illetve megrendeléseikkel számos helyi, kisebb vállalkozásnak adnak munkát. A kicsik pedig rugalmasabban reagálhatnak a gyorsan változó piaci keresletre, jobban ismerve a helyi viszonyokat, igényeket (például a szolgáltatások terén). A vállalkozói szemlélet, illetve ismeretek oktatása hozzájárulhat a vállalkozások szerepének jobb megértéséhez és a diákok későbbi aktív gazdasági szerepvállalásának megalapozásához.

Állam: az állam gazdasági szerepe igen sokrétű, egyrészt kijelöli és betartatja a gazdasági rendszer működésének szabályait, másrészt olyan szolgáltatásokat biztosít, amelyek közvetlenül vagy közvetve szükségesek a gazdasági rendszer működéséhez (például úthálózat, egyéb infrastrukturális fejlesztések, oktatás, egészségügy). Ezeken túl az állam közvetlenül is részt vehet a gazdaságban: tulajdonosként, fogyasztóként, vevőként vagy versenytársként.

Chikán (1997) alapján számos érvet sorolhatunk fel az állami szerepvállalás növelésének vagy éppen csökkentésének szükségessége mellett. A nagyobb állami szerepvállalás szükséges lehet, mert:

- a gazdasági növekedéssel párhuzamosan egyre több kiigazításra van szükség (például a környezetvédelem területén);
- a társadalmi szolgáltatások iránti igény nő (nyugdíjak, oktatás, egészségügy);
- a reálinfrastruktúra iránti igény nő (például úthálózat);
- a tudatos állami szerepvállalás javíthatja a hazai vállalatok nemzetközi versenyképességét (korábban Németország, jelenleg Kína esetében ez egyértelműen látszik).

A kisebb állami szerepvállalás mellett szólhat, hogy:

- az állami szolgáltatások sokszor alacsony színvonalúak, az állami irányítás nem mindig hatékony;

- ha az állam túl sok erőforrást von ki a gazdaságból, akkor csökken a gazdasági szereplők motivációja, ezáltal a gazdaság teljesítőképessége;
- a tapasztalat azt mutatja, hogy a totális állami (gazdasági) szerepvállalásra épülő országok lényegében életképtelennek bizonyultak.

Az állam gazdasági szerepvállalását sokszor mérik azzal, hogy az állam milyen arányban osztja újra a jövedelmeket, azaz a gazdasági rendszer által megtermelt összes jövedelem (GDP) arányában mekkorák a kormányzati kiadások. Az alábbi táblázat néhány fejlett ország esetében mutatja be az újraelosztás mértékét, illetve időbeli alakulását.

	1870	1913	1920	1937	1960	1980	1990	2000	2005	2009
Ausztria	10,5	17,0	14,7	20,6	35,7	48,1	38,6	52,1	50,2	52,3
Belgium	na	13,8	22,1	21,8	30,3	58,6	54,8	49,1	52,0	54,0
Nagy-Britannia	9,4	12,7	26,2	30,0	32,2	43,0	39,9	36,6	40,6	47,2
Kanada	na	na	16,7	25,0	28,6	38,8	46,0	40,6	39,2	43,8
Franciaország	12,6	17,0	27,6	29,0	34,6	46,1	49,8	51,6	53,4	56,0
Németország	10,0	14,8	25,0	34,1	32,4	47,9	45,1	45,1	46,8	47,6
Olaszország	13,7	17,1	30,1	31,1	30,1	42,1	53,4	46,2	48,2	51,9
Japán	8,8	8,3	14,8	25,4	17,5	32,0	31,3	37,3	34,2	39,7
Hollandia	9,1	9,0	13,5	19,0	33,7	55,8	54,1	44,2	44,8	50,0
Spanyolország	na	11,0	8,3	13,2	18,8	32,2	42,0	39,1	38,4	45,8
Svédország	5,7	10,4	10,9	16,5	31,0	60,1	59,1	52,7	51,8	52,7
Svájc	16,5	14,0	17,0	24,1	17,2	32,8	33,5	33,7	37,3	36,7
Egyesült Államok	7,3	7,5	12,1	19,7	27,0	31,4	33,3	32,8	36,1	42,2
Átlag	10,4	12,7	18,4	23,8	28,4	43,8	44,7	43,2	44,1	47,7

3. táblázat. Az államok gazdasági szerepvállalásának időbeli alakulása
– a kormányzati kiadások részaránya a nemzeti összetermék,
GDP arányában (Economist, 2011)

Az adatok alapján az látszik, hogy az elmúlt közel 140 évben a gazdaságok növekedésével és a jóléti szolgáltatások (egészségügy, közoktatás, nyugdíjrendszerek) kiterjedésével párhuzamosan mindenhol jelentősen nőtt az állam szerepe, még a hagyományosan liberális államfelfogással rendelkező országokban (Egyesült Államok, illetve Nagy-Britannia) is. Az áttekintett érvek alapján azonban valószínű, hogy ennél sokkal magasabb újraelosztás már nem szolgálná a gazdaság és a társadalom érdekeit.

Magyarországon 2014-ben az újraelosztás mértéke a KSH adatai alapján 50,2% volt, ami a táblázatban szereplő országok átlagánál némileg, de nem kirívóan magasabb. Az állami gazdasági szerepvállalás szükségessége tehát megkérdőjelezhetetlen, mértéke azonban örökös vita tárgyát képezi. Az állami gazdasági szerepvállalás kérdése a gazdasági nevelés során is fontos szerepet kell, hogy kapjon.

Non-profit szervezetek: a non-profit vagy más szóval civil szervezetek célja, hogy olyan tevékenységet végezzenek, amely piaci alapon vagy az állami szerepvállalás révén nem valósul meg, mégis szükséges a társadalom jóléte szempontjából. A nonprofit szervezetek közös jellemzője, hogy függetlenek a kormányzati szektortól, jellemző rájuk a közcélság, önkéntesség és – definíció szerint – az esetleges nyereség szétosztásának tilalma. A non-profit szervezetek jellemző szervezeti megjelenési formái az alapítványok, egyesületek, köztestületek, szakszervezetek. A nonprofit szektor szereplői sok esetben érdemi gazdasági tevékenységet is végeznek.

A következő táblázat a magyarországi non-profit szervezetek megoszlását mutatja.

Tevékenység területe	Szervezetek száma	Szervezetek megoszlása (%)	Összes bevétel (MFt)	Egy szervezetre jutó bevétel (Eft)
Kultúra	8 699	13,5	167902	19 301
Vallás	1 423	2,2	6234	4 381
Sport	7 722	12,0	76607	9 920
Szabadidő, hobbi	10 843	16,7	58116	5 359
Oktatás	8 682	13,5	130288	15 006
Kutatás	1 369	2,1	37926	27 703
Egészségügy	2 992	4,6	69608	23 264
Szociális ellátás	5 737	8,9	116378	20 285
Polgárvédelem, tűzoltás	859	1,3	4935	5 744
Környezetvédelem	1 825	2,8	59724	32 725
Településfejlesztés	3 847	6,0	142265	36 980
Gazdaságfejlesztés	1 790	2,8	155351	86 788
Jogvédelem	818	1,3	15436	18 870
Közbiztonság védelme	2 267	3,5	6499	2 866
Adományosztás	774	1,2	64920	83 876
Nemzetközi kapcsolatok	804	1,2	7482	9 306
Érdekképviselés	3 662	5,7	118932	32 477
Politika	429	0,7	2992	6 974

Tevékenység területe	Szervezetek száma	Szervezetek megoszlása (%)	Összes bevétel (Mft)	Egy szervezetre jutó bevétel (Eft)
Összesen	64 542	100	1241595	19 237

4. táblázat. A magyarországi non-profit szervezetek tevékenységi köre és bevételei 2013-ban (forrás: KSH)

A táblázat alapján látható, hogy a civil szektor tevékenységi területe igen sokrétű és összes bevételük is jelentős, a magyarországi nemzeti össztermék körülbelül 3-4 %-át teszi ki. Ez természetesen nagyrészt nem az önálló gazdálkodás eredménye (jelentős szerepe van a különböző támogatásoknak, tagdíjaknak), de több területen (például sportegyesületek, nem állami fenntartású oktatási intézmények stb.) ez is érdemi részét képezheti a bevételeknek.

Összességében elmondható tehát, hogy a gazdasági rendszer számos, teljesen eltérő háttérrel, adottságokkal, érdekekkel rendelkező szereplőből áll, mindezek alapszintű ismerete segíthet a gazdaság működésének pontosabb megértésében.

Piaci és állami koordináció a gazdaságban

Korábban érintettünk az állami gazdasági szerepvállalás háttérében álló néhány tényezőt. Érdemes azonban ezen túlmenően áttekinteni és röviden szembeállítani egymással a társadalmat és ezen belül a gazdasági rendszert formáló, irányító mechanizmusokat. Polányi (1976) és Kornai (1983) munkái alapján a következő fő vezérelvek rajzolódnak ki:

- *Reciprocitás vagy etikai koordináció:* a kölcsönösségre, egymás kiségitésére épülő kapcsolat jellemző (az archaikus társadalmakban vagy akár jelenleg is, például természeti katasztrófák esetén).
- *Redisztribúció vagy bürokratikus koordináció:* a javak újraelosztása egy kiemelt hatalmú központon keresztül történik, jellemzője a hivatali alá- és fölérendeltség (ilyenre példa a tervgazdasági rendszer).
- *Árucserre vagy piaci koordináció:* a gazdaság piaci cseremechanizmuson keresztül működik (legtisztább formája a 19. századi kapitalizmus).

Vajon milyen rendszerszintű okai lehetnek annak, hogy a piacgazdaság egyrészt az egész világon meghatározóvá vált, másrészt az állami szerepvállalás is felemelkedőben van? A piacgazdasági elvek térnyerésére jó példa Kína, ahol a gazdasági felemelkedés és sikerek akkor kezdődtek, amikor Teng Hsziao-ping az 1970-es évek végén gazdasági reformot hirdetett, lehetőséget biztosítva a gazdaságban a piaci folyamatok térnyerésének és egyértelműen szakított a korábbi totalitárius

állami gazdaságirányítással⁵. Az előző alfejezetben viszont azt láthattuk, hogy a világ másik felében, ahol korábban a piaci koordináció volt egyeduralkodó, az állami újraelosztás szerepe egyre jelentősebb.

A piaci vezérelv előnye tehát, hogy folyamatos újításokra, innovációkra ösztönöz, elismeri és díjazza a hatékonyságot. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy a hatékonyság önmagában nem elégséges az egyéni és társadalmi célok (közjó) eléréséhez. Piaci kudarcoknak nevezzük, amikor a piaci mechanizmus nem járul hozzá a közjóhoz, nem tölti be a neki szánt szerepet. A piaci kudarcokról a szakirodalom részletesen foglalkozik (például Varian, 1995 vagy Kerekes, 2007), itt három kiemelt típusát mutatjuk be röviden:

- *Monopóliumok*: amennyiben valamilyen oknál fogva egy piacon csak egy (vagy néhány) eladó, illetve vevő van, akkor nem érvényesül a verseny, illetve a „lát-hatatlan kéz” sem működik, így a társadalom érdekei sérülnek. Ilyen példa lehet, ha csak egy vagy néhány telefontársaság szolgáltatásait vehetjük igénybe, vagy ha a környéken a mezőgazdasági termelők csak egyetlen konzervgyárnak adhatják el a terményeiket.
- *Külső gazdasági hatások*: ezt akkor figyelhetjük meg, ha egy piaci csereügylet nemcsak az eladót és a vevőt érinti, hanem harmadik felek jólétét is befolyásolja. Tipikus példa erre a környezetszennyezés: A szennyező termékek eladója és vevője is elégedett lehet a piaci ügylettel, de a társadalom többi tagja számára mindez negatív hatással van, amelyet a piac nem kezel. Egy cementgyár mellett élők egészsége károsodhat, a mezőgazdasági termelők termelésükiesést szenvedhetnek el, amit ugyan a cementgyár nem szándékosan okoz, de a piaci mechanizmus nem is ösztönzi a tevékenység szennyező hatásainak mérséklésére.
- *Közjavak*: vannak olyan javak, amelyekre a legtöbbszörünknek szüksége van, de piaci keretek között nem várható, hogy rendelkezésre álljanak (ilyen például a közvilágítás vagy a tiszta, rendezett közterek iránti igény) mert túl vonzó a „potyautasság” lehetősége. Másik probléma, ha a bárki által használható erőforrásokat piaci keretek között túlhasználja a társadalom. A „közlegető tragédiája”-ra Hardin (1968) mutatott rá, de számos egyéb esetben (például természeti erőforrások túlhasználata) érvényes lehet.

Az állami szabályozás célja ez esetben annak biztosítása, hogy ezek a jelenségek ne, vagy ne jelentős mértékben jelentkezzenek. A monopóliumok ellen felléphet a túl nagy vállalatméretek, vagy a gazdasági erőfölénnyel való visszaélés tiltásával

⁵ Teng Hsziao-ping azt is kijelentette, hogy a szocializmus nem „közösen vállalt szegénységet” jelent. A nyitás csak a gazdaságra vonatkozott, más területeken az állam továbbra is kizárólagos befolyásra törekedett.

(Magyarországon ez a szerepe a Gazdasági Versenyhivatalnak). Szabályozhatja a környezetszennyezést vagy éppen a természeti erőforrások felhasználását, de központilag biztosíthatja is a közjavak rendelkezésre állását.

Mindezekon túl az állam gazdasági szerepvállalása két jelentős területre terjed ki:

- *Költségvetési politika:* a már korábban érintett újraelosztás révén az állam a jövedelmek egy részét – például adók, járulékok formájában – elvonja, amit aztán a közjó érdekében szétoszt (egészségügy, oktatás, nyugdíjak, honvédelem, árvízvédelem, tömegközlekedés stb.)
- *Pénzügyi politika:* a nemzeti bankon (Magyarországon ez a Magyar Nemzeti Bank) közvetve hatással van az inflációra, gazdasági növekedésre, valutaárfolyamra, kamatszintekre.

Fontos tehát az oktatásban hangsúlyozni a piac és az állami szerepvállalás előnyeit egyaránt. Nem lehet cél tehát a kettő szembeállítás, hiszen egy sikeres gazdaságban mindkettőre szükség van: a piac biztosítja a hatékonyságot és a motivációt, az állam pedig a gazdaság működéséhez szükséges szabályokat és szükség esetén kijavítja a piaci mechanizmus hibáit.

A globalizáció és a lokalizáció szerepe a gazdaságban

Az elmúlt évtizedekben a világgazdaság és az egyes nemzetgazdaságok számára meghatározó folyamat a globalizáció. Veress József (2009) megfogalmazása szerint:

„A globalizáció olyan, alapvetően hatalmi-gazdasági természetű folyamat, amelynek során a világgazdaság legerősebbé váló szereplői a legjelentősebb nemzetközi intézményeken keresztül, az adott és általuk formált jogi keretek között, saját érdekeik alapján egységesítik és általános érvényűvé teszik a gazdasági és politikai szabályokat.”

Valóban, nehéz lenne a globalizáció tényét vitatni, az áruk, tőke, technológiák, eszmék könnyebben és gyorsabban áramlanak a világban, nő az országok közötti migráció, illetve erősödik az országok közötti gazdasági függőség. A szabad kereskedelem elősegítése érdekében a II. világháború után szisztematikusan történt, ilyen intézkedések például:

- a vámok leépítése;
- a nemzetközi tőkeáramlás állami kontrolljának csökkentése
- vagy a versenyszféra állami támogatásának folyamatos leépítése.

A globalizációnak azonban a gazdasági és pénzügyi folyamatokon túl kulturális és környezeti vonatkozásai is vannak: a globalizációnak jelentős szerepe van abban, milyen kulturális értékeket és fogyasztási mintákat követünk, illetve hogyan ala-

kul a természeti környezetünk állapota. Kerekes (2011) az utóbbi szempontjából kiemeli a szabványosított konténerek térnyerését a nemzetközi szállításban, aminek következtében a földrészekén átívelő árukereskedelem rendkívül olcsóvá vált, párhuzamosan azonban óriási terhet róva a környezetünkre.

A globalizáció előnyei közé a következőket szokták sorolni:

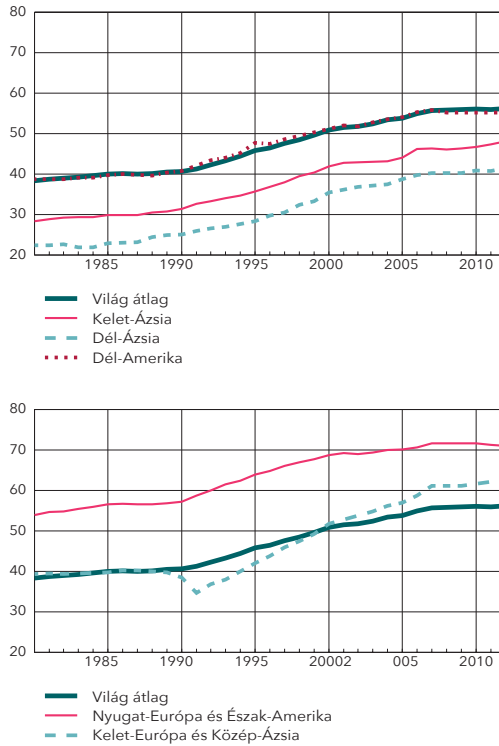
- gyorsabb gazdasági növekedés, ami kedvező hatású lehet a szegénységből adódó gazdasági/politikai feszültségek csökkenése szempontjából;
- az információáramlás elősegíti a technológiai fejlődést, ami az alacsonyabb fogyasztói árak révén világszerte hozzájárul az életszínvonal emelkedéséhez, végső soron fejlettebb szociális hálót, egészségügyet, oktatást tesz lehetővé;
- az információáramlás nem kedvez az elnyomásra épülő politikai rendszereknek.

Természetesen ezeket az általános megállapításokat a visszájára is lehet fordítani:

- a gazdasági növekedés hatásai egyenlőtlenül oszlanak el, a szegények és gazdagok közti különbség nő;
- a globalizálódó kereskedelem és hatására a gazdasági válságok sokkal veszélyesebbek lehetnek (dominóeffektus);
- a tömeges migráció a gazdagabb országokba társadalmi és politikai feszültségekhez vezethet;
- a hanyatló helyi közösségi háló és a kulturális sokszínűség csökkenése, illetve a növekvő fogyasztásból és szállítási igényből származó egyre nagyobb környezetszennyezés nem kívánatos társadalmi következmény.

Ami egyértelműen látszik, hogy a „győztes mindent visz” elv maradéktalanul érvényesül, azaz az erősek még erősebbé, a gyengék még kiszolgáltatottabbá válnak. Egyik fő kérdés tehát, ami a gazdasági nevelés szempontjából is fontos, hogyan tud egy ország úgy alkalmazkodni a globalizációhoz, hogy a győztesek közé kerüljön. A globalizáltság mértékét számszerűsíteni próbáló svájci KOF-Intézet indexe alapján⁶ Magyarország a világ országait tartalmazó listán 2014-ben a 9. helyen állt (KOF, 2015). Ez a módszertani részletek megvitatása nélkül is egybecseng azzal a megállapítással, hogy kis, nyitott gazdaságként igazán sikeresek csak a nemzetközi gazdasági kapcsolatok sikeres és kölcsönösen előnyös kiépítésével és kiaknázásával lehetünk.

⁶ A KOF-index egy – a gazdasági, társadalmi és politikai területet lefedő – összetett mutatószámrendszer segítségével méri az egyes országok globalizációs szintjét. Értéke 0 (egyáltalán nem globalizált) és 100 (teljesen globalizált) között lehet.



1. ábra. A globalizáció időbeli és régiónkénti alakulása a KOF-index alapján (KOF, 2015)

Másfelől, a KOF-indexet tanulmányozva azt is megállapíthatjuk, hogy a globalizáció, legalábbis annak további térnyerése kifulladásra látszik. Az ábrából kiolvasható, hogy a világátlag szintjén az index már jópár éve nem növekszik, a fejlett országok esetében pedig kis mértékben csökkent is. Ez összefügg a sokak által szükségszerűnek és üdvösnek tartott folyamattal, miszerint egészségesebb, ha a végtelenségig kiaknázott nemzetközi munkamegosztás mellett, illetve akár helyett nagyobb szerepet kap a lokalizáció, azaz a helyi piacokra való termelés és a helyi áruk fogyasztása (Tóth, 2009, Kerekes, 2011). Amennyiben például a termelő szektor Ázsiába telepítése helyett inkább a helyi iparfejlesztésre koncentrálnunk, lehet, hogy a gazdasági rendszer veszít valamennyit a hatékonyságából, de cserébe helyi munkahelyeket és helyi keresletet teremthetünk.

Az oktatásban fontos tehát kiemelni, melyek a globalizáció előnyei mellett a korlátai és a lehetséges alternatívái (lokalizáció vagy éppen „glocalizáció”).

Diszkusszió: a gazdasági és pénzügyi nevelés a Nat szellemében

A Nat a következők szerint fogalmazza meg a gazdasági és pénzügyi nevelés szükségességét:

„A felnövekvő nemzedéknek hasznosítható ismeretekkel kell rendelkeznie a világgazdaság, a nemzetgazdaság, a vállalkozások és a háztartások életét meghatározó gazdasági-pénzügyi intézményekről és folyamatokról. Cél, hogy a tanulók ismerjék fel saját felelősségüket az értékteremtő munka, a javakkal való ésszerű gazdálkodás, a pénz világa és a fogyasztás területén. Tudják mérlegelni döntéseik közvetlen és közvetett következményeit és kockázatát. Lássák világosan rövid és hosszú távú céljaik, valamint az erőforrások kapcsolatát, az egyéni és közösségi érdekek összefüggését, egymásrataltságot. Ennek érdekében a köznevelési intézmény biztosítja a pénzügyi rendszer alapismereteire vonatkozó pénzügyi szabályok, a banki tranzakciókkal kapcsolatos minimális ismeretek és a fogyasztóvédelmi jogok tanítását.”

A Nat megfogalmazásában – a terület alapszintű ismeretének szükségességének hangsúlyozásán túl – az is pontosan látszik, hogy:

- egyénként, illetve állampolgárként felelősséggel tartozunk gazdasági, pénzügyi és fogyasztási döntéseinkért,
- illetve az egyéni és közösségi célok a gazdaság területén is sok esetben összefüggenek.

A Nat szellemében a megfelelő gazdasági oktatás és nevelés jelentős nevelési értéket állít elő. Ilyenek például:

- a gazdasági folyamatok áttekintésére és kritikai értékelésére való képesség;
- képesség az erőforrásokkal való felelős gazdálkodásra;
- tudatos fogyasztóvá válás;
- képesség az egyéni gazdasági döntések társadalmi következményeinek megítélésére;
- képesség az adósságmentes életre.

A korábban bemutatott, „jólét napraforgója” metafora (Kerekes, 2007) – miszerint a gazdasági erőforrásokkal való ésszerű, tudatos és felelős bánásmód hozzájárul számos további társadalmi cél megvalósulásához – ráirányítja a figyelmet a gazdasági és pénzügyi nevelés és a Nat számos egyéb kiemelt fejlesztési területének kapcsolódási pontjaira. Ilyenek például:

- *Felelősségvállalás másokért, önkéntesség:* a gazdasági folyamatok ismerete, a gazdasági és pénzügyi erőforrásokkal való felelős bánásmód ismerete képessé tesz bennünket arra, hogy a rászorulókat akár anyagi értelemben is támogathassuk, illetve nagyobb arányban járulunk hozzá az erőforrások létrehozásához. Láthattuk, hogy a gazdasági tudás a nonprofit szervezetek keretein belül végzett önkéntes munka révén is hozzájárul a társadalmi célok eléréséhez.
- *Fenntarthatóság, környezettudatosság:* A fenntartható fejlődés egyik pillére a sikeres gazdaság. Emellett a széles látókörű gazdasági nevelés a természeti erőforrásokkal való takarékos bánásmódra és a felesleges fogyasztás elkerülésére is ösztönöz, ami hozzájárul a környezettudatosság erősödéséhez.
- *Állampolgárságra, demokráciára, családi életre nevelés és hazafias nevelés:* a gazdasági ismeretek és felelősségvállalás képessé tesznek arra, hogy hozzájáruljunk a szűkebb és tágabb közösségünk sikeréhez. Az adózás háttérének megismerése előmozdíthatja állampolgári felelősségünket, illetve növeli a realitásérzékünket, hogy a közösség kiadásaihoz való hozzájárulás és a közösségtől kapott szolgáltatások arányát helyesen tudjuk megítélni. Az anyagi javainkkal való felelős gazdálkodás, az adósságmentes életre való törekvés hozzájárul az ország sikeréhez is.
- *Médiatudatosságra nevelés:* a gazdasági folyamatok ismerete hozzájárul ahhoz, hogy tudatos fogyasztókká váljunk és képesek legyünk különbséget tenni valódi és generált szükségleteink között, illetve ebből a szempontból kritikusan, racionálisan értékelni a reklámok és a média üzeneteit.
- *Pályaorientáció:* a gazdasági és piaci folyamatok alapvető ismerete ahhoz is hozzájárul, hogy minden szempontból megalapozottan tudjunk pályát választani.

A Nat kulcskompetenciáihoz is számos helyen kapcsolódik a gazdasági nevelés, az összefüggés a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia esetén a legszembetűnőbb, miszerint:

„a szükséges ismeretek egyrészt az ember személyes, szakmai és/vagy üzleti tevékenységeihez illeszthető lehetőségek, kihívások felismerését, értelmezését, másrészt a gazdaság működésének átfogóbb megértését és a pénz világát érintő magabiztos tájékozódást foglalják magukban. Az egyénnek tudatában kell lennie a vállalkozások működésének pénzügyi és jogi feltételeivel is.”

A Nat a gazdasági és pénzügyi nevelés mint kiemelt fejlesztési terület és nevelési cél megvalósulását három műveltségi területhez rendeli, ezek:

- az ember és társadalom,
- a földünk – környezetünk
- és az „életvitel és gyakorlat”.

Az egyes műveltségi területen belül jelennek meg azok a közműveltségi tartalmak, amelyeket az oktatásnak le kell fednie. A teljesség igénye nélkül a legfontosabb gazdasági vonatkozásúak ezek közül a következők:

- *Ember és társadalom (ezen belül kiemelt fejlesztési terület a „társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek”)*: a gazdaság főbb szereplői és kapcsolatrendszerük; a háztartások gazdálkodása, pénzkezelési technikák, fogyasztói döntések, hosszú távú gondolkodás/tervezés; vállalkozási alapismeretek; az állam gazdasági szerepvállalása; a nemzeti és a globális piac összefüggései; a gazdasági növekedés és problémái; pénzintézetek és tevékenységük; a munkaerőpiac elvárásai.
- *Földünk – környezetünk*: Gazdálkodás a természeti és a társadalmi erőforrásokkal; a gazdasági szektorok, ágazatok jellemzői; a globális világgazdaság, világpiac és a transznacionális vállalatok jellemzői; a pénztőke működése, az értékpapírok és a tőzsde kapcsolata; a monetáris világ jellemző folyamatai: hitelezés, adósság, eladósodás; fenntarthatóság — a társadalmi-gazdasági és a környezeti szempontok kapcsolata; a gazdasági növekedés következményei; tudatos fogyasztói és vásárlói magatartás; fenntartható erőforrás-hasznosítás.
- *Életvitel és gyakorlat*: alapvető adózási, biztosítási, egészség-, nyugdíj- és társadalombiztosítási, pénzügyi és gazdasági ismeretek; hivatali ügyek intézése; munkavállalás bel- és külföldön; a munkavállalói lét szakma független komponensei.

Látható tehát, hogy a háttérelmzés során érintett területeket és felvetett kérdéseket a Nat által szükségesnek tartott gazdasági és pénzügyi alapismeretek messzemenően lefedik. Ahhoz azonban, hogy a kívánt nevelési értékek a gyakorlatban is létrejöhessenek, számos jelenleg is nyitott kérdést kell megoldani:

- *Tantárgyi kapcsolódás*: ugyan a Nat által lefedett gazdasági ismeretek széles körűek és megfelelőek, ezek tantárgyi illeszkedése, illetve elhelyezése nem megoldott. Korábban főleg a történelem, illetve a földrajz tárgyak keretein belül, esetleg azokba integrálva tanították a gazdasági ismereteket, jelenleg emellett lehetőség van önálló tantárgyként való oktatásra is. A külön tantárgy viszonylag ritka, illetve sok helyen egyáltalán nem tanítanak gazdasági ismereteket (Darázs és szerzőtársai, 2004). Kerekesné (2012) arra hívja fel a

figyelmet, hogy a legújabb kerettantervben is csak néhány órát szentelnek a gazdasági oktatásnak, így aztán nem meglepő, hogy a legtöbb középiskolában csak felszínes érintik a témát vagy időhiányra hivatkozva akár teljesen ki is marad a képzésből.

- *Pedagógusképzés:* általánosan jellemző, hogy a gazdasági alapismereteket nem gazdasági végzettségű tanárok (hanem például történelem vagy földrajz-tanárok) oktatják. Emiatt kiemelten fontos, hogy a pedagógusképzés, illetve a továbbképzés ne csak az alapismeretek átadására koncentráljon, hanem tegye képessé a jövő pedagógusait a tágabb összefüggések átlátására, illetve a szemléletformálásra is. Ehhez persze elengedhetetlen, hogy a pedagógusok ne csak megtanulandó és átadandó tananyagként tekintsenek a gazdasági ismeretekre, hanem maguk is érdeklődést mutassanak a gazdasági folyamatok iránt. Ennek aktualitását mutatja, hogy Hoffman Rózsa korábban már idézett nyilatkozatában (MTI, 2012) a mai tanárnemzedék pénzügyi ismereteit is „meglehetősen alacsony fokúnak” nevezte.
- *Tananyagfejlesztés:* az iskolai gazdasági nevelés, tanárképzés és továbbképzés sikere szempontjából kiemelt fontosságú, hogy megfelelő tananyagok álljanak rendelkezésre. Kerekesné (2012) szerint az oktatásirányításnak a jelenleginél sokkal nagyobb figyelmet kellene fordítania az oktatási anyagok, tankönyvek, digitális segédletek kialakítására és fejlesztésére. Emellett az is fontos, hogy minél sikeresebben és szélesebb körben be lehessen csatornázni az egyéb szereplőknél (civil szervezetek, bankok és egyéb vállalatok) a középiskolai gazdasági oktatással kapcsolatban felhalmozódott tudást és tapasztalatot. Példa erre a Magyar Nemzeti Bank kezdeményezésére létrejött Pénziránytű Alapítvány a Tudatos Pénzügyekért, amely a pénzügyi oktatást kívánja elősegíteni és a csatlakozó iskolák számára digitális tananyagot, tansegédleteket, a tanárok számára továbbképzést biztosít.

Konklúzió

A tanulmány felhívja a figyelmet a gazdasági és pénzügyi nevelés fejlesztésének szükségességére Magyarországon, kiemelve, hogy a lakosság gazdasági alapismereteinek javítása elengedhetetlen feltétele az ország sikerének. A gazdasági rendszer néhány alapvető összefüggésének áttekintése felhívja a figyelmet a gazdaság és a társadalom számos kapcsolódási pontjára, hangsúlyozva a gazdasági ismeretek fontosságát az egyén és a társadalom szempontjából.

A Nat által kiemelt fejlesztési területként és nevelési célként megjelölt gazdasági és pénzügyi nevelés szervesen kapcsolódik az alaptanterv számos egyéb

kiemelt fejlesztési területéhez is. A megfogalmazott nevelési célhoz szükséges ismeretek részletesen megjelennek a Nat egyes műveltségi területei mentén felsorolt közműveltségi tartalmak között is. Ugyanakkor a gazdasági és pénzügyi nevelés érdemi fejlődése szempontjából fejlesztésre szorul a tantárgyi struktúrába való illeszkedés, a pedagógusképzés és a tananyagfejlesztés.

Irodalomjegyzék

- ALFORD, H., J.; NAUGHTON, M., J. (2004): *Menedzsment, ha számít a bit. Kezresztény társadalmi elvek a modern korban*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- BARITZ SAROLTA LAURA (2014): *Háromdimenziós gazdaság. Lebet-e gazdálkodni erényetikai paradigmában?* Doktori disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem.
- BOD PÉTER ÁKOS (2006): *Közgazdaságtan*. Budapest, Aula Kiadó.
- CHIKÁN ATTILA (1997): *Vállalatgazdaságtan*. Budapest, Aula Kiadó.
- CSUTORA MÁRIA – KERÉKES SÁNDOR (2004): *A környezetbarát vállalatirányítás eszközei*. Budapest, KJK Kerszöv.
- DARÁZS DÓRA – SZOMOR TAMÁS – SZÜCSNÉ SZABÓ KATALIN – VARGA ZOLTÁN (2004): Gazdasági ismeretek oktatása a fővárosi iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* 54 (2004/2).
- Economist (2011): *Taming Leviathan*. Online version: <http://www.economist.com/node/18359896>, [letöltve: 2015. 3. 24.]
- Fortune Global 500 – A világ 500 legnagyobb árbevételű vállalata. <http://fortune.com/global500/2013/> [letöltve: 2015. 3. 11.]
- HARDIN, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science* Vol.162, No.3859, 1243–1248.
- KERÉKES SÁNDOR (2007): *A környezetgazdaságtan alapjai*. Budapest, Aula Kiadó.
- KERÉKES SÁNDOR (2011): Boldogság, környezetvédelem és piacgazdaság. In: Csutora Mária és Hofmeister Tóth Ágnes (szerk.) (2011): *Fenntartható Fogyasztás? A fenntartható fogyasztás gazdasági kérdései*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, 3-9.
- KERÉKESNÉ HORVÁTH ILONA (2012): A gazdasági, pénzügyi, vállalkozói ismeretek oktatásának története és időszerű kérdései. *Új Pedagógiai Szemle* 62 (2012/9–10) 207–218. Online változat: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00154/pdf/EPA00035_upsz_2012_09-10_207-218.pdf [letöltve: 2015. 2. 13.]
- KOF Swiss Economic Institute (2015): KOF index of Globalization. <http://globalization.kof.ethz.ch/> és http://globalization.kof.ethz.ch/media/filer_public/2015/03/04/press_release_2015_en.pdf [letöltve: 2015. 3. 27.]
- KORNAI JÁNOS (1983): Bürokratikus és piaci koordináció. *Közgazdasági Szemle* (1986/3).
- Központi Statisztikai Hivatal: *Gazdasági vállalkozások száma Magyarországon*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpg001.html [letöltve: 2015. 3. 12.]
- Központi Statisztikai Hivatal: *Háztartások száma*. http://www.ksh.hu/nep-szamlalas/tablak_haztartas [letöltve: 2015. 3. 12.]
- Központi Statisztikai Hivatal: *Non-profit szervezetek Magyarországon*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xs->

- adat_eves/i_qpg004.html [letöltve: 2015. 3. 12.]
- MTI (2012): *Hoffmann Rózsa: rendkívül csekélyek a lakosság pénzügyi ismeretei*. http://www.portfolio.hu/befektetesi_alapok/ongondoskodas/hoffmann_rozsa_rendkivul_csekeleyek_a_lakosság_penzugyi_ismeretei.174381.html [2012. 10. 16.] [letöltve: 2015. 3. 29.]
- OKI (Országos Közoktatási Intézet) (1998): Kérdések és válaszok a gazdaságról, gazdasági kultúrára nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle* (1998/7–8. Online verzió: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00018/1998-07-gk-Tobbek-KerdeseK.html> [letöltve: 2015. 3. 23.]
- POLÁNYI KÁROLY (1976): *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SAMUELSON, P. A. – NORDHAUS, W. (1990): *Közgazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SMITH, A. (1992): *Nemzetek gazdagsága*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- TÓTH GERGELY (2009): Miért van szükség új közgazdaságtanra? *Valóság* 52 (2009/5) 68–84.
- TÓTH GERGELY (2014): Towards A New Economic Paradigm: The Parallel History of Economic Thought and the Way Forward. In: Mulej, M. – Dyck, R. G. (szerk.): *Social Responsibility Beyond Neoliberalism and Charity*. Washington: Bentham Science, Washington, 157–186.
- VARIAN, H.J (1995): *Mikroökonómia középfokon*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- VERESS JÓZSEF (szerk.) (2009): *Gazdaságpolitika a globalizált világban*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Világbank adatai az egyes országok nemzeti jövedelméről (GDP). http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?order=wbapi_data_value_2013+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=-desc [letöltve: 2015. 3. 11.]

Médiatudatosságra nevelés

Szőke-Milinte Enikő
Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Médiatudatosságra nevelés

Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusaiival, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

Atársadalmi folyamatokat és működéseket a médiatartalmak által közvetített kép nemcsak megmutatja, hanem befolyásolja és alakítja, így a társadalomban való eligazodáshoz, helyes tájékozódáshoz elengedhetetlen a médiaműveltség alapszintű elsajátítása (Silverstone, 2010). A tanulók a mediatisált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé akkor válhatnak, ha értik az új és a hagyományos médiumok nyelvét és az általuk közvetített képhez objektív, külső szemlélőként, önálló döntéshozóként is képesek viszonyulni. A médiatudatosságra nevelés feladatát általánosságban abban határozhatjuk meg, hogy a média rendszerének, működésének és hatásának ismeretében támogassa a tanulók mediatisált társadalmi nyilvánosságban való eligazodását, aktivitását. Ahhoz, hogy a pedagógusok eredményesen valósítsák meg a médiatudatosságra nevelés feladatát és támogassák a tanulók mediatisált nyilvánosságban való aktivitását, ismerniük kell a média és az újmédia fogalmát és működését, a médiaszövegek sajátosságait, a nyilvánosság természetét és a média lehetséges hatását a befogadói személyiségre. Fontos továbbá az is, hogy ismerjék a „z generáció” sajátosságait¹, médiafogyasztási szokásait és attitűdjeit, hiszen csak ennek ismeretében vállalkozhatnak a befogadói szokások befolyásolására, a médiaműveltség, médiatudatosság alakítására (Tari, 2011). Ezért, a továbbiakban vizsgáljuk meg a médiatudatosságra nevelés alapfogalmait és fe-dezzük fel a köztük lévő kapcsolatokat.

Média - Médium - Médiaszöveg

A kritikai tudatosság meghatározásához mindenképp először a média, a médium és a médiaszöveg fogalmait célszerű tisztázni. A médiát a köztudatban, a televízióval, rádióval, nyomtatott és –online sajtóval valamint az internettel azonosítják, azokkal a médiumokkal, amelyeken keresztül a médiatartalom és a befogadó találkozása megtörténik. A média társadalmi szerepe felől közelítő meghatározás szerint:

„médiának tekintünk minden olyan *kommunikációs rendszert*, amely lehetővé teszi, hogy egy társadalom betöltse három létfontosságú funkcióját:

¹ 1996–2009 között született fiatalok, akik már soha nem éltek olyan társadalomban, ahol nem volt internet.

a megőrzést, az üzenetek és a különböző tudásformák távolsági kommunikációját és végül a különböző politikai és kulturális tudástartalmak reaktualizálását” (Barbier–Laveir, 2004).

A média tehát egy olyan funkcionális alrendszere a társadalomnak, amely a tudásteremtéssel és megőrzéssel a társadalom fennmaradását, fejlődését szolgálja. A média komplex funkcióját veszi alapul annak meghatározásakor Aczél Petra:

„A média elnevezést megtévesztő és hibás volna úgy tekinteni, mintha a csatorna rokonértelmű terminológiája volna. A média ugyanis egyszerre bírhatja a *forrás* tulajdonságait (hitelesség, tekintély, megbízhatóság), a *közlő* felhatalmazásait: a válogatást az információk között (kapuórzés, szelekció), lehet a befogadás *tartalma* és *kontextusa* is egyúttal, tehát lehet maga az *üzenet*.” (Aczél, 2009, 16)

Fontos tehát felismerni, hogy a médiumok társadalmi tudás- és tapasztalatátörökítő funkciójának megvalósításához többre van szükség mint csupán a médium: szükség van a professzionális médiaszöveg alkotásra, a professzionális és megbízható médiatartalom előállítóra, a professzionális befogadóra és a befogadás ideális körülményeire. A két definíció igen előkelő pozíciót jelöl ki a média számára: a társadalom működésének és fejlődésének feltétele, precízen tervezett és kivitelezett professzionális tevékenység. A média hatalmát hangsúlyozza a szakirodalom abban az értelemben, hogy nem biztosít közvetlen hozzáférést a világ dolgaihoz, megválogatja azokat az információkat és tartalmakat, amelyeket eljuttat hozzánk (Buckingham, 2005). Mivel ismereteink jelentős részét a minket körülvevő világról a tömegkommunikációból, a médiából szerezzük, ezért a média jelentősen behatárolja az egyén információkkal kapcsolatos mozgásterét. Azt olvassuk, látjuk, halljuk és tapasztaljuk, amit a média bemutat nekünk. Amivel a tömegkommunikáció nem foglalkozik, amit nem közvetít számunkra, az szinte „nem is létezik” (Silverstone, 2010).

McLuhan *médium*-felfogásában, közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). A gondolatmenet szerint a kultúra alakítására nézve mindig csupán a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, méghozzá abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. Megfontolandó McLuhan okfejtése, aki úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információ-felvételre

készítet, mások működését háttérbe szorítja) ezért egy sajátos irányban torzított percepció mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak a valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Adott társadalomban uralkodó médium a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában Mc Luhan tehát a *médium felelősségét* hangsúlyozza (Mc Luhan, 1964 – idézi Varga <http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm>) Manapság a C generációt² (connected generation) és az internet mint médium „fogságában” élő embereket karikírozó mémek³ (pl. az esti családi vacsoránál az asztal körül ülők saját hordozható okos-eszközeiken saját médiatartalmakat fogyasztanak) a Mc Luhan gondolatmenetének paradox igazságtartalmára és továbbgondolására mutatnak rá⁴.

Médiaszövegnek számítanak azok a műsorok, filmek, képek, honlapok stb., amelyeket a különböző kommunikációs eszközök (pl. a televízió, mozi, rádió, videó, fényképészet, a nyomtatott sajtó, a zenei felvételek, a számítógép, az internet stb.) hordoznak, illetve továbbítanak. A médiumok, többféle kódtípusból építkeznek: technikai (kameraállítás, montázs, megvilágítás, hang stb.), szimbolikus (testbeszéd, környezet, archetípusok), írott (képalírás, főcím stb.). A mediaszövegek társadalmi konstrukciók, amelyeket meg kell tanulni elkészíteni, „elolvasni”, és bizonyos társadalmi valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni (Buckingham, 2005). A mediaszövegek előállítás folyamata bonyolult és komplex módon szervezett, melyben egyformán fontos a kódolás folyamata, amelyben a média készítője elkészíti és válogatja a médiatartalmat, és a dekódolás folyamata is, amelyben a közönség befogadja, értelmezi a mediaszöveget. A mediaszövegek jelentős része karakterek, időrend és a narrátor segítségével narratívák szerint építkezik, valamilyen történet, elbeszélés köré szerveződik (O’Sullivan–Dutton–Rayner, 2003). A mediaszöveg jelentése – hasonlóan a nyelvhez – társadalmi konstrukció, amit „meg kell tanulni” elolvasni, és bizonyos társadalmi valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni, és bár ezek a konvenciók gyakran rugalma-

² A C generációt nem annyira kora, mint online magatartása köti össze, az állandó online jelenlét „connected” lét. Tevékenységük nem merül ki az internet nyújtotta tartalomszolgáltatás lehetőségében, így számos egyéb kifejezés is jellemző rájuk, ilyenek például az együttműködés, a változás, a kíváncsiság és az együtt-alkotás (constant connectivity, collaboration, change, curiosity, co-creation).

³ Az internetes mém olyan kifejezést vagy fogalmat takar, ami divatszerűen terjed embertől emberig az interneten. A tartalom általában valaminek a kifigurázását, vagy a figyelem középpontjába helyezését szolgálja sajátos humorral közvetítve szólás, vicc, kép, mozgókép segítségével.

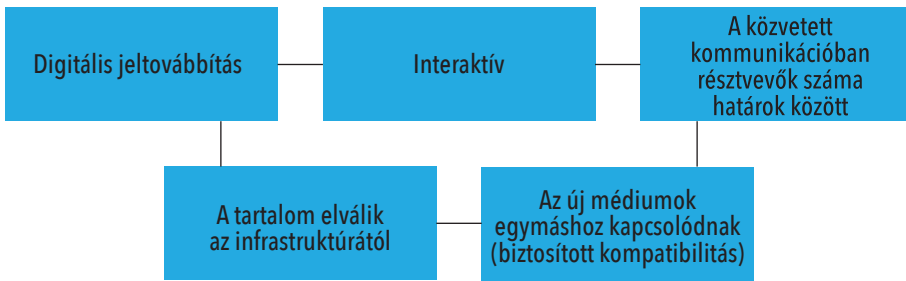
⁴ <https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2014/12/04/narcissus-as-narcosis-a-contemporary-media-example/>

sak, és változók, mégsem lehet nélkülük értelmes, szakszerű kijelentéseket tenni (lásd a mozgókép kapcsán a beállítás, vagy a montázs fogalmát) (Buckingham, 2005).

Az *újmédia* terminus technicusról írva, Aczél Petra szerencsésebbnek tartja, ha elkerüljük az új időbeliségre vonatkozó jelentésének megkérdőjelezését és a jelző és jelzett szó helyett az egybeírt változatot használjuk, jelentésén pedig azt az integrációs kapacitást, hordozhatóságot, interaktivitást és gyors változási képességet értjük, amivel a 21. század elején a média jellemezhető. Az újmédiát megkülönböztető kulcsjellemzőket Lister alapján emeli ki: a digitalizációt (adat mely szervezhető, tömöríthető), az interaktivitást (a tartalom létrehozása interaktív, létrejön a tartalomalakító felhasználó létrejöttére), a hipertextualitást (a tartalmak új, asszociatív, hálózatos felettes összekapcsoltsága és kereshetősége), hálózatosságot (a kommunikációs viszonyok szervezésére) és a virtualitást (az újmédia nyújtotta alternatív világok elérhetőségére vonatkozik) (Aczél, 2014a).

A digitális újmédiában a kommunikáció megváltozik: az írott –beszélt, illetve a szóbeli–képi kódok keveredésével igazodik az elektronikus-digitális környezethez, közlő és befogadó közti szerephatárok eltűnnek, és az egy a sokhoz modelljét a sok a sokhoz horizontálisan lehetősége váltja fel. Ebben a fellazult kommunikációs szerepben a létrehozott médiaszövegek önmaguk által teremtik meg a nyilvánosságot, nemcsak közlik, hanem megtestesítik a közreadóikat (pl. egy poszt). Az interaktivitás teret nyit az informalitásnak, normatív szabályok helyett a szituatív megoldások határozzák meg a médiatartalmakat (a helyzet dönti el, hogy mit mond el és azt hogyan teszi, pl. egy selfie vagy egy mém) (Welch, 1999 – idézi Aczél 2014a).

A digitális jeltovábbítással működő médiumok sajátja, hogy lehetővé teszik az információ forrása és a felhasználó közötti aktív kölcsönhatást, a tartalomkeresés során nagyfokú rugalmasságot és önállóságot képesek biztosítani a személynek. A digitális médiumok információmennyisége többszöröse annak, amit a hagyományos (rádió, televízió, nyomtatott sajtó) tömegkommunikációs eszközök nyújtani tudtak, és a közölt tartalom formája is változatos. Az új médiumok egymáshoz kapcsolódnak, így kialakul az audio-, video- és elektronikus szövegekölcsés összefüggő hálózata, ami háttérbe szorítja a személyközi és a tömegkommunikációt (lásd I. *ábra*).



1. ábra. Az újmédia jellemzői (Aczél, 2010, 255)

Az újmédia szövegek természete a hagyományoshoz képest abban is különbözik, hogy a tájékoztató, informáló, szórakoztató funkciójuk kiegészül olyan egyéni szükségleteket kielégítő funkcióval mint az „önmegmutatás” (pl. poszt a facebookon) vagy a személyes attitűd kifejezése (lájk), ezzel együtt, az előállítási folyamatuk is fellazul, nem biztos, hogy a készítője olyan céltudatosan válogatja és készíti el a médiatartalmat mint a hagyományos médiaszöveg esetében.

Az újmédia szövegek agresszívek, kínálják magukat, nem lehet nem figyelni rájuk, vagy közömbösnek mutatkozni velük kapcsolatban, például a felugró reklámablakok nem hagynak eljutni eredeti médiaszövegünkhöz, vagy csak *lájk* vagy megosztás után férhetünk hozzá a médiatartalomhoz.

Média - Nyilvánosság

Miért fontos a média és a nyilvánosság kapcsolatának vizsgálata a médiatudatosságra nevelés szempontjából? Napjaink örökzöld pedagógiai problémája a fiatalok médiafüggősége és a média által teremtett nyilvánosságban való állandó, távolságtartás nélküli és kontrollálatlan jelenléte. Ebből a problémafelvetésből legalább három fontos következtetést lehet megfogalmazni:

1. a fiatalok rendelkeznek a mediatisztált nyilvánosságban való jelenléthez szükséges kompetenciákkal, jelenlétükkel ők maguk is teremtői a nyilvánosságnak
2. a fiatalok jelenléte a mediatisztált nyilvánosságban nem történik tudatos döntések mentén, hanem véletlenszerű, ezért a nyilvánosságban való eligazodásuk, a nyilvánosságban megjelenő problémák „hiteles” természetének ismerete megkérdőjelezhető. Ugyanezt fogalmazza meg Aczél Petra is: „A véletlenszerű felfedezés, a keresés szándékától független rátalálás az interfészen bolyongóknak, az újmédia böngészőinek alapélménye” (Aczél, 2013).
3. a fiatalokat körülvevő valóság megismerése a mediatisztált nyilvánosságában szerzett tapasztalatok által nagyon bizonytalan, kiszámíthatatlan.

Ahhoz, hogy a következtetések igazságértéke felől meggyőződjünk, vizsgáljuk meg a nyilvánosság fogalmát, majd a fiatalok szerepét a mediatisált nyilvánosságban.

A nyilvánosság fogalma Jürgen Habermas munkásságával került a tudományos köztudatba, értelmezése szerint, a nyilvánosság egy társadalmi tér, ahol kommunikáció folyik azokról a témákról, amelyben a társadalom minden tagja többé-kevésbé, direkt vagy indirekt érintett. Ezek a témák, mivel rendszerint politikai, hatalmi témák, össztársadalmi hozzáállást, döntést igényelnek (Habermas, 1971). A nyilvánosságot olyan intézményként értelmezhetjük, amely kölcsönös tudást teremt a társadalmi aktorok között. A nyilvánosság egyben olyan köztér is, melyben a közügyek meghatározása és megvitatása zajlik, ez az a terep, ahol a társadalmi kommunikáció zajlik Noellé-Neumann szerint két egymástól eltérő paradigmával szoktak a nyilvánosság és a közvélemény leírásához közelíteni. Az egyik úgy fogja fel a közvéleményt, mint a döntéshozatal helyszínét, ahol a társadalmi ellenőrzés megvalósul. Ezen azt értik, hogy a szereplők nincsenek tudatában annak, hogy a közmegegyezés részesei, és esetleg nem is kívánnak részesei lenni, mégis azzá válnak. A társadalmi ellenőrzésen azt értik, hogy a demokratikus nyilvánosságban az egyéni vélemények összege válik erővé. Ebben a folyamatban mindenki érintett és érdekelt. A másik elméletben a közvéleményt kialakító tagok nem a tömegek, hanem a jól tájékozott polgárok, akik megfontoltan nyúlnak a társadalmi konfliktusokhoz, és erre ésszerű magyarázatot kívánnak adni (Tamás-Zsolt, 2001, 251). A nyilvános kommunikáció tárgyát közérdekű ügyek képezik, olyan problémák, melyek „mindenkire” vonatkoznak vagy mindenkit érdekelniük kellene, a nyilvános vita a közös együttélés gyakorlati kérdéseit feszegeti (Habermas, 1971). Az újmédia által meghatározott nyilvánosság sajátos módon szerveződik. Továbbra is a nyilvánosság a döntéshozatal helyszíne marad, ám a tartalom, amelyekről a kommunikáció folyik már nem a társadalom minden tagjára érvényes, hanem megjelennek a csoportos vagy a személyes tárgyú problémák. A nyilvánosságban nemcsak a jól tájékozott polgárok vesznek részt, a hozzáférés elméletileg bárki számára adott, és a nyilvánosság szereplői nem feltétlenül nyúlnak megfontoltan a társadalmi konfliktusokhoz. A fiatalok nyilvánosságban való részvétele egy sajátos ún. szubkulturális nyilvánosságként is felfogható, ahol csak a szubkultúra problémájában jártas on-lény vesz részt a nyilvánosságban és alakítja azt. A társadalmi ellenőrzés gyakran elmarad, legfeljebb a szubkultúra részéről számíthat kontrollra az egyén, de közmegegyezésre nem.

A kérdésre, hogy miként alakítja a média a nyilvánosságot akkor tudunk megnyugtató választ adni, ha megvizsgáljuk a médiahatásokat magyarázó modelleket. A médiahatást magyarázó modellek azt a folyamatot próbálják értelmezni, melyben a média üzenete megszületik, eljut a befogadóhoz és kiváltja a befogadóban azt a hatást, ami véleményében, viselkedésében, magatartásában érhető tetten.

- *A koncentrikus körök modellje* rámutat arra, hogy a tömegmédiá képes az üzenetek felerősítésére, azaz bizonyos témákat, személyeket napirenden tart, státust kölcsönöz nekik. Úgy véli, hogy a médiahatás egyik legfontosabb tényezője a kapuőr, aki szerepénél fogva megállíthat vagy megváltoztathat egy a közönség felé tartó üzenetet. Ilyen szerepek például a hírszerkesztők vagy olvasószervezők szerepei, de ugyancsak megváltoztathatja a befogadó felé tartó információ minőségét például a producer, a rendező is. Egy másik tényező, amely a tömegkommunikációs üzenetet módosíthatja a regulátor, aki valamilyen társadalmi céllal alakítja vagy újraformálja a tömegkommunikációs tartalmat. A szűrő az üzenet befogadásakor a befogadóban ható olyan feltétel, mely módosíthatja az üzenetet. Ilyen például a médiatartalmak szimbólumainak ismerete vagy más pszichikai filterek, mint például a lelkiállapot, érdeklődés stb. Az újmédiában a napirend kijelölés még markánsabban jelen van, a kapuőrök és regulátorok szerepe átértékelődik, gyakorlatilag bárki válhat regulátorra és a kapuőr szerepét is rugalmasabban föl lehet venni.
- *A szociális tanuláselmélet* Albert Bandura nevéhez fűződik, a tanulás során lejátszódó mentális folyamatokat magyarázza. A viselkedésajátításban jelentős a megfigyelés, az, hogy képesek legyünk a viselkedés végrehajtására és a szándékunkban álljon a végrehajtás. A látottaknak viselkedésgátló vagy gátlástalanító hatása is lehet, gátolhat korábban létező viselkedéseket vagy éppen szabadjára engedhet korábban kialakult gátlásokat. Az újmédia a gátlástalanításnak nagyon kedvező terepe, jó példa lehet erre, az agresszív tárgyú számítógépes játékok (pl. GTA) gyakorlása után mutatott agresszív viselkedés (Vajda–Kósa, 2005).
- *A spirálmodell* Frank Dance nevéhez fűződik és a tömegkommunikációs hatás komplexitását kívánja megjeleníteni. Meglátása szerint a társadalmi kommunikációban a kommunikáció nem zárul le azzal a mozzanattal, hogy az üzenet célba ér, hiszen a befogadók az üzenetek tartalmát magyarázzák, értelmezik, újabb és újabb változatokat hozva létre. Ezt a folyamatot tovább bonyolítja, hogy a tömegmédiá az interpretációban is részt vesz. A társadalmi kommunikáció tehát számos szinten zajlik, folyamatosan gerjeszti önmagát (Róka, 2005). Az újmédiában a társadalmi kommunikáció és a nyilvánosság felfokozottan van jelen, az állandó on-lét jellemző a C generációra.
- *A kultivációs elmélet* különválasztja azt a folyamatot, amikor egy esemény percepciója történik meg, attól, ahogyan ez a percipiált esemény kommunikációs tartalommal alakul, majd a kommunikációs tartalmat (az eseményről szóló jelzést) a befogadó felfogja. A modell jelentősége abban rejlik, hogy felismeri,

a társadalmi kommunikációban *a jelentést nem az üzenet tartalmazza, hanem az a kommunikátorok közötti interakció eredménye* (Gerbner, 2000). Ezáltal kijelenthetjük, hogy az újmédia üzeneteinek van a kommunikáció története során a legtöbb „szerzője”, hiszen azokon a felületeken, ahol a mediatizált nyilvánosság zajlik, egy-egy eseménynek nagyon mély visszhangja lehet, nagyon gazdag tartalmakkal egészülhet ki a szövevényes interakciók (kommentek) eredményeképpen.

A nyilvánosságban való részvétel alakítja a személyiséget. Manapság egy olyan többszörös nyilvánosságnak lehetünk a résztvevői, amelyben a közlő és a befogadó szerepe nem állandósul mereven, hanem a kommunikációs szerepek folyamatos változásával, a résztvevők nyilvános reakcióival egy bonyolult nyilvánosság jön létre. A nyilvános kommunikáció tárgya föllazult, a közügyek mellett személyes problémákat is nyilvánosságra hoznak a mediatizált nyilvánosság résztvevői. A média által megteremtett nyilvánosság kitüntetett szerepet tölt be a személyiség-fejlődésben, nemcsak szabályokat, normákat, mintákat közvetít, hanem a felkínált és közvetített értékekhez értelmezési keretet is nyújt a befogadó számára. Ezért a média életstílusokat, jellemeket, értékeket mutat fel, segít eldönteni azt, hogy mi fontos és mi jelentéktelen, így módon tehát nemcsak informálja, hanem befolyásolja is a befogadót (Gerbner, 2000). A befolyásolás megfigyelhető hatása a véleményben, a viselkedésben, az attitűdben érhető tetten.

A 21. századi média bulvárosodó jellegével kapcsolatban két álláspont különböztethető meg: azoké, akik a 21. századi bulvárosodásban a nyilvánosság beszűkülését látják, és azoké, akik éppen ellenkezőleg egy újfajta nyilvánosság megjelenését ünneplik benne. Az első álláspont Habermasé, aki szerint a tömegmédia veszélyezteti a polgári nyilvánosság történelmileg nehezen kiküzdött kritikai modelljét. A nyilvánosság nála olyan pártatlan liberális fórum, ahol a közügyekről a résztvevők kizárólag racionális érvek lapján vitatkoznak. A második álláspont nem köthető egyetlen névhez, de más-más módon, mind a nyilvánosság gazdagodását látják a 21. századi bulvárosodó médiában (Császi, 2003).

A Silverstone-i médiapolisz a polgári nyilvánosság új, globális színtereként definiálódik, szerinte a késő-modernitás társadalmában a mediatizált tér az egyetlen életképes nyilvános tér, amely emberi lények interakciója során jön létre egy mediatizált társadalmi térben. Elképzelése szerint, a nézők a médián keresztül nézik és látják a világot, kultúrafüggő tapasztalataiknak ez jelenti elsődleges forrását, ezért a különböző szereplők léte a megjelenéstől, a médiatérben való láthatóságtól függ. Az új kommunikációs technológiáknak köszönhetően az állandó elérhetőséggel és hozzáférhetőséggel egyre inkább közössé válik a világ, olyanokkal is, akik nem olyanok, mint mi, tehát a média „megteremti a világ nyilvánosságát”, megmutatja a különbözőségeket, de nem ad eszközt azok megértéséhez, így azok

– megfelelő értelmezés hiányában – csak közönyt és elutasítást váltanak ki a belőlünk, befogadókból (Myat, 2011).

Médiatudatosság - Médiaműveltség - Újmédia-műveltség

A tudatos médiafogyasztás azt jelenti, hogy meghatározott szempontok, célok alapján választunk a különböző médiatartalmak közül. Döntésünk alapja, hogy ismerjük a különböző médiaműfajokat, a műsor- és médiatípusokat, tisztában vagyunk a tartalomszolgáltatók közti különbségekkel. A tudatos médiafogyasztó számára egyértelmű, hogy a tömegkommunikációból kapott információt többféle nézőpontból is értelmezheti, képes reálisan megítélni saját médiahasználatának mértékét, és arról képes kritikus véleményt alkotni.

Aczél Petra (2013) a nemzetközi szakirodalmat áttekintve a médiatudatosságra nevelés céljaként a következőket nevezi meg:

- a média demisztifikálását, megvizsgálni a médiát a maga realitásában, úgy, hogy varázsától és jó és rossz hírnevétől megfosztjuk
- a média denaturalizálását, bemutatni, hogy a média nem természetes, hanem mesterséges, emberi igény alakít, ember által létrehozott és nem eleve létező
- a média dekonstrukcióját, felismerni, hogy a médiatartalom szétszedhető, felbontó és elemezhető.

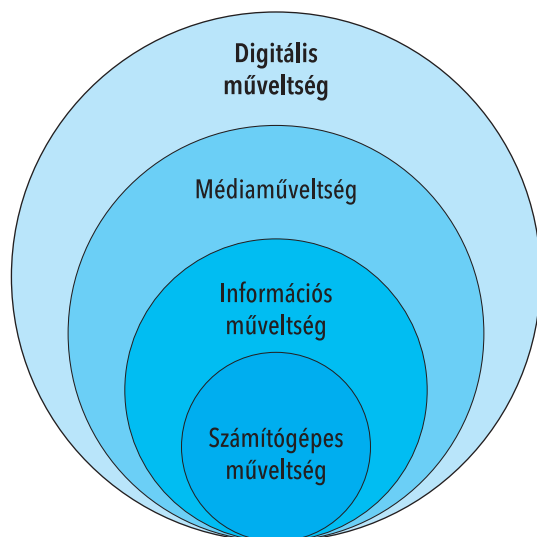
A bemutatott célok elérése, néhány konkrét feladatot jelöl ki a médiaoktatás számára:

- a hozzáférés-navigáció készségeinek fejlesztését, ami az analitikus (megfigyelő-elemző) gondolkodás és attitűd fejlesztését jelenti,
- a kritikai hozzáállásra nevelést, ami a kritikai (értelmező-értékelő) és a konnektivista (kapcsolati) gondolkodás és attitűd fejlesztését jelenti,
- a kreatív-alkotói magatartásra készítést, ami a produktív-innovatív (alkotó-feltaláló) gondolkodás és attitűd fejlesztését jelenti.

A médiatudatosság kialakulásának alapfeltétele a médiaműveltség megszerzése. A médiaműveltség és különösen az újmédia-műveltség pontos meghatározásához mindenképp először a digitális műveltséget célszerű meghatározni. Az ISTE⁵ által bevezetett meghatározások alapján digitális műveltség fogalma alatt a digitális technológia használatára való képességet értjük, és azt, hogy tudjuk, hogy mikor és hogyan használhatjuk ezeket a lehetőségeket. Steve Covello a digitális műveltség több alterületét azonosította (2. ábra): az információs műveltséget, a médiaműveltséget,

⁵ International Society for Technology in Education, www.iste.org

a kommunikációs műveltséget, a vizuális műveltséget és a technológiai műveltséget is a digitális műveltséghez sorolta (Covello, 2010).



2. ábra. A digitális műveltség struktúrája (Steve Covello)

A médiaműveltség kategóriája, a múlt század közepétől tematizálja a tudományos diskurzust, mindenek előtt a társadalmi kommunikációval, szociológiával, politikatudományokkal és az oktatással foglalkozó teoretikusok problémafelvetését jellemezte a médiával egyre jobban telített környezetben való állampolgári jelenlét és a tömegkommunikációban való eligazodás képességének a vizsgálata. A problémafelvetésre adott válaszok közt egyre világosabban kikristályosodott egy, a médiaüzenetekkel való bánni tudást hangsúlyozó szemléletmód. A teljesség igénye nélkül, vizsgáljunk meg néhány, a médiaműveltség meghatározására tett kísérletet. A média és a médiaszöveg bemutatott definícióiból bejósolható, hogy a médiaműveltség meghatározása milyen tartalmi elemekre koncentrálhat.

A médiaműveltség annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk. A médiatartalmakkal kapcsolatosan ennek megfelelően a következő kérdéseket célszerű feltenni:

- Ki hozta létre az üzenetet, és miért küldte el? Kié az adott médium, és ki profitál belőle?
- Milyen technikákat alkalmaznak abból a célból, hogy felhívják az üzenetre a figyelmet vagy fenntartsák azt?
- Milyen életstílusokat, értékeket, nézőpontokat reprezentál az üzenet?

- Mit hagytak ki az üzenetből és miért?
- Hogyan értelmezhetik különböző emberek a médiaüzenetet? (Key facts, 2003.)

A médiaműveltség az a képesség, amellyel megszűrjük és elemezzük azokat az üzeneteket, melyek tájékoztató, szórakoztató, vagy eladási szándékkal szólnak hozzánk. Segítségével a médiaszövegeket kritikusan tudjuk értékelni, azaz, feltesszük magunkban a kérdést, mi az amit látunk, mi ezzel az előállítók, üzenetküldők célja (motiváció, pénz, értékképzés, tulajdonjog), és arra is kíváncsiak vagyunk, hogy ezek a tényezők hogyan befolyásolják az adott termék tartalmát, értékét, árát.

Elizabeth Thoman a Los Angeles-i Médiaműveltségi Központ alapítója és elnöke szerint a médiaműveltséget egymásra épülő három szintként kell elképzelni:

1. tudatában vagyunk annak, hogy képesek vagyunk befolyásolni és korlátozni azt az időtartamot, melyet tévészésre, videózásra, elektronikus játékokra, internetezésre, illetve a különböző nyomtatott médiára fordítunk
2. készség szinten elsajátítjuk a médiával kapcsolatos kritikus szemléletet, azaz megtanuljuk elemezni, hogy mit tartalmaz az adott alkotás, hogyan kiviteleztek, mi maradhatott volna ki belőle.
3. képesek vagyunk felfedezni a média háttérében rejlő kérdéseket (pl. ki állítja elő a médiaüzeneteket, milyen célból, kinek nyereséges, kinek kevésbé, és kinek jut ebben döntő szerep).

Meglátása szerint, a médiaműveltség kapcsán a következő öt alapelvről fontos beszélni:

- A média üzenetei konstruált üzenetek.
- Az üzenetek a valóság olyan reprezentációi, amelyekbe értékek és nézőpontok épülnek be.
- A média minden formája egyedi szabályok alapján jön létre.
- Az egyének személyes tapasztalataik alapján értelmezik és hozzák létre az üzeneteket.
- A médiát a gazdasági és politikai kontextusban megjelenő profit mozgatja (Thoman, 2003).

Az Európa Parlament Oktatási Bizottsága 2006-ban definiálta a médiaműveltség fogalmát:

„A médiaműveltség olyan készségek, ismeretek és értelmezési képességek összességét jelenti, melyek alapján a fogyasztók hatékonyan tudják használni a médiát. A médiaműveltség hatékony használatán a következőket értjük: a médiatartalmak tudatos választása, a médiatartalmak és szolgálta-

tások jellegének megértése, képesek legyünk hasznosítani az új kommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségek teljes körét”⁶

Paolo Celot, José Manuel Pérez Tornero, Lucía González, Naomi Thompson 2010-ben javaslatot dolgoz ki az európai médiaműveltségi szintek értékelésére, mely szerint két faktor, a külső környezeti és az egyéni faktorok mentén jellemezhető és vizsgálható a médiaműveltség (3. ábra):

1. A médiaműveltség külső környezeti tényezői: a médiaműveltség társadalmi megítélése, a médiaszabályozások formái, a média-hozzáférés biztosítása, a médiaoktatás.
2. Az egyéni kompetenciák: melynek fontos elemei a tanulók tudatos és kritikus médiahasználat és média-szövegértését lehetővé tévő gondolkodási folyamatok (pl. médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás), az alap számítógép és internethasználat valamint a szociális kompetencia, mely lehetővé teszi a közéletben, a társadalmi kommunikációban való aktív részvételt.

Az egyéni tényezők egyik fontos eleme a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és média-szövegértését lehetővé tévő gondolkodási folyamatok (pl. médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás).

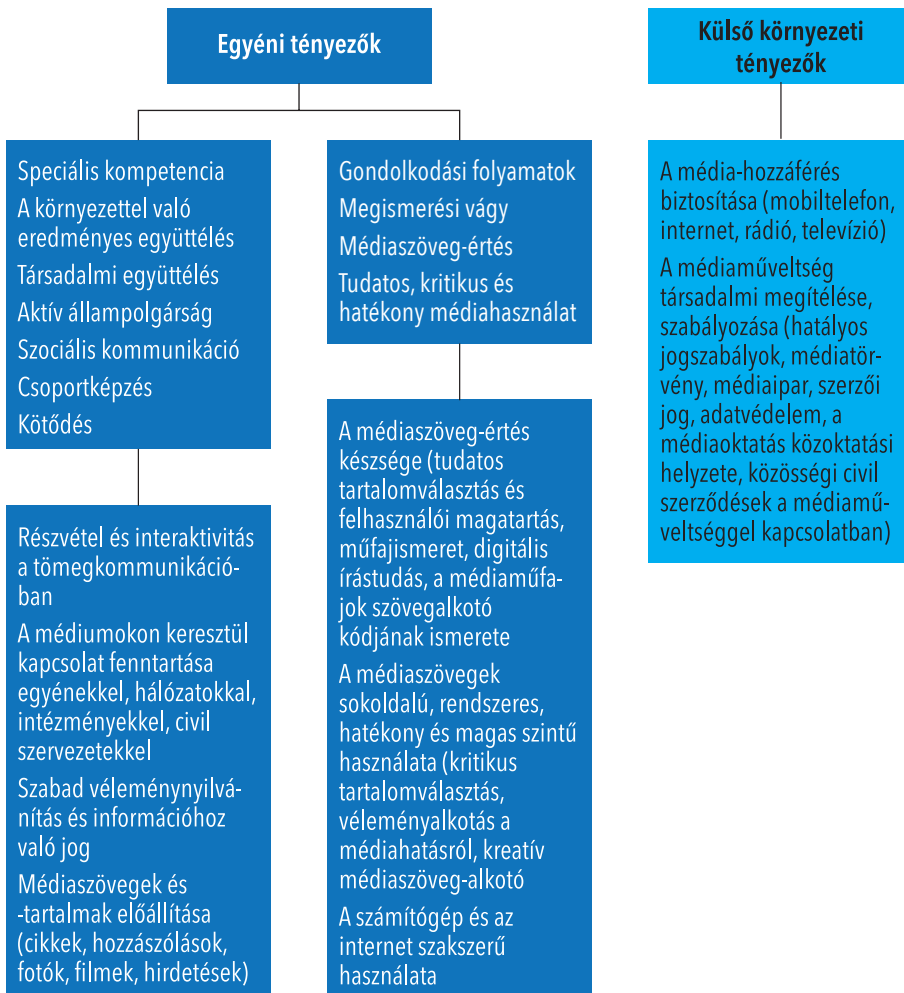
Selber ('Multiliteracies for a digital age' 2004) a digitális a műveltségnek ('computer literacy') három szintjéről beszél:

- a funkcionális – a hozzáférést hangsúlyozza amely technológiai készségeket feltételez
- a kritikai – ami a digitális tartalom természetének megértésére vonatkozik és a kérdésfeltevés attitűdjeit és készségeit feltételezi
- a retorikai – a médiatartalmak és digitális tartalmak mint hypertextusok természetének megértése és a médiaüzenet reflektív létrehozásának a képességét jelenti.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a médiaműveltség nemcsak készségek, képességek és ismeretek összessége, hanem egy viselkedési-magatartási forma, Aczél Petra szerint kiegészíthető az előbb ismertetett három szint egy negyedikkel, amit közösségi szintnek lehet elnevezni.

A közösségi médiaműveltségi szint a közösségi írástudást és tudatosságot jelenti, ami késztetést ad a közéletben, a nyilvánosságban való megjelenésre és készséget ébreszt a másokkal való kommunikációra előtérbe helyezve a problé-

⁶ RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) Official Journal of the European Union 30.12.2006 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>



3. ábra. A médiaműveltség struktúrája. (Celot, López és Thompson 2010)

mák megértésére való igényt az álláspontok kisajátítása helyett (Flower, 2008, idézi Aczél 2014b).

A médiaműveltség közösségi szintjének tulajdonít különös jelentőséget Roger Silverstone. Hangsúlyozza, hogy

„A médiaműveltség intervenciók összessége, amelyek egyetlen erkölcsi választáson alapulnak: mindazok, akik részt vesznek a médiapoliszban, akik így vagy úgy, státusuknak és hatalmuknak megfelelően részei a me-

diatizáció folyamatának, elfogadják, hogy ebben a részvételben felelősséget kell vállalniuk cselekvéseikért és döntéseikért.”

Nézete szerint a médiaműveltség etikai döntésen alapul, és nemcsak a médiatartalom előállítói, hanem azok interpretálói is morálisan is értelmezhető tettekkel vesznek részt a médiapoliszban, amelynek önmagukra és a médiapolisz többi résztvevőire illetve a médiapoliszra magára nézve is következményekkel járnak.

„Mivel a mediatisáció folytatódik azoknak a fejében és életében, akik egyébként csak a folyamat befogadói, és mivel a részvételnek (és hiánynak) következményei egyre inkább visszahatnak közvetlenül (abban, hogy az új digitális média egyre több lehetőséget nyújt az interakcióra) vagy közvetetten (a szavazási hajlandóságban, vagy abban, hogy különböző módon reagálunk a világ fájdmára) a társadalmi térre és a demokratikus folyamatokra, a médiaműveltség közvetlenül hatással van az úgynevezett civil társadalom természetére és a másokhoz fűződő viszonyunk emberiességére” (Silverstone, 2010).

A médiaműveltséggel kapcsolatos definíciókban a kritikus szemlélet, kritikus értelmezés és kritikus médiahasználat központi kategória, ugyanakkor, ha megvizsgáljuk azokat az elméleti kereteket, amelyekben ezek a definíciók keletkeztek, megállapíthatjuk, többségükben hogy a kritikai szemlélet, értelmezés és médiahasználat mint kognitív képesség jelenik meg (lásd *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*, 2010). Silverstone és Flower mutat rá arra, hogy a médiaműveltség a kognitív képességek birtoklásán túl feltételezi az erkölcsi választás mentén szerveződő attitűdöt, a meggyőződést, az érték-elvű részvételt a mediatisált nyilvánosságban. A kritikai tudatosság, a médiaműveltség fogalmát ezzel gazdagítják, a médiaműveltség alakítását pedig komplexebb pedagógiai tevékenységként tételezik. A médiaműveltség nemcsak a mediatisált társadalmi térben való eligazodást, az e-állampolgári kompetenciák gyakorlását vagy a médiatartalmak kritikus kiválogatását, befogadását vagy előállítását jelenti, hanem erkölcsi döntést, választást, személyes jelenlétet, felelősséget és tettet, melynek eredményeképpen megteremthetjük a minket körülvevő társadalmi teret és a benne lévő folyamatokat, részt vehetünk a késő-modernitás médiapoliszában.

Médiatudatosságra nevelés

A médiatudatosságra nevelés feladatainak a meghatározásakor, célszerű megvizsgálni a „z generáció” személyiségének sajátosságait abból a szempontból, hogy miként befolyásolja az újmédia, az újmédia használata. Aboujaoude (Virtually You 2011) öt olyan tulajdonságot nevez meg, amely az újmédia hatására alakul ki:

- a grandiozitás (feljogosítottság) érzése miközben megoszt valamit magáról a kommunikátor (és nagyon sok mindent megoszt!) az formálja identitását, nem a képesség, a munka vagy a szerencse, hanem a megosztás jogosítja föl a grandiozitás érzésére;
- a narcisztikusság – a személyek önmagukat dokumentálják, valamilyen pozitív tulajdonságukat felnagyítva mutatják meg;
- a sötét dolgok iránti vonzódás, a titkok iránti vonzódás;
- az impulzivitás – a hiperlinkek világában folyamatos virtuális „helyváltoztatást” azért, hogy a figyelem középpontjába kerüljön;
- regresszió – korábbi életszakaszra jellemző viselkedés- és magatartásformák követése.

A „új” (vagy C) generációról a szakirodalmak tanulságai alapján egy optimista és egy pesszimista személyiségkép rajzolódik ki.

Optimista látásmód	Pesszimista látásmód
Asszertív	Agresszív
Érdekérvényesítő, öntudatos	Narcisztikus
Önálló, kezdeményező	Mozaikszerű érettséget mutat
Toleráns	Türelmetlen
Kíváncsi	Érdektelen, eltompuló
Kritikus	Kritikátlan
Kreatív, önkifejező	Fogyasztó, plagizáló
Érzékeny	Érzelmileg sekélyes
Okosabb és intelligensebb az előző generációknál	Csak „könnyű” tartalmakat fogyaszt
Együttműködő, közösségi	Elmagányosodó
Sokcsatornás figyelem jellemzi	Figyelemzavaros, képtelen koncentrálni
Ingerfaló	Felszínes

Optimista látásmód	Pesszimista látásmód
Mindig online üzemmódban élő	Függő
Azonnali visszajelzésekre és jutalomra vár	Mindennel az utolsó pillanatra készül el

5. ábra. Don Tapscott (2001), Susan Greenfield (2009) és Tari Annamária (2011) alapján készítette Tóth - Mózser (2013)

A bemutatott generációs jellemzők alapján, a médiatudatosságra neveléshez – a teljesség igénye nélkül – meg lehet fogalmazni néhány fontos alapvetést:

1. A digitális személyiség és a valódi személyiség kapcsolatának tisztázása a pedagógiai szempontból igen jelentős. Az egyén a cybertérben elveszíteni látszik önmagát és egy képlékeny *identitássá* válik, az anonimitás álcája mögött és a virtuális egók rejtekében nehezen képes az önmeghatározásra. Szükség van az identitással kapcsolatos tudatosság fejlesztésére, mert megfigyelhető, hogy egyre inkább a digitális média vált az „én” felfedezésének meghatározójává, ez pedig egy olyan narcisztikus és regresszióra hajlamos személyiségképre hívja fel a figyelmet, amellyel a pedagógiának foglalkozni kell (pl. túlidealizált fotók megosztása Hoehsmann és Poyntz 2012). A képlékeny identitás néha beleviszi olyan konfliktushelyzetekbe, amelyeket csak anonim módon és csak a média-nyilvánosságában vállal, és amelyek kimenetele többnyire negatív hatással van a személyiségére még akkor is, ha ő kerül ki győztesen (olyan nem megfelelő kommunikációs viselkedést vált ki belőle, ami nem szolgálja a személyiségének a harmonikus fejlődését).
2. Szükség van a *tudatos fogyasztói magatartás* kialakítására: mit mikor mennyi ideig fogyasztunk a függőség elkerülése érdekében. „Az leszel amit megesszel” mondás érvényes a digitális fogyasztásra is, tehát pedagógiai szempontból érdemes a fogyasztási szokásokat is megfigyelni és elemezni. Az öntudatlan „megmerítkezés” a digitális tartalmakban olyan fogyasztói szokásokat is kialakít, amelyre sem szüksége nincs a személynek sem felkészülve nincs rá. Hoehsmann és Poyntz.
3. A médiatudatosság azt is jelenti, hogy tudatában van a személy annak, hogy a *mediatartalmak befolyásolják* a világról, a dolgok működéséről és viszonyairól alkotott képeit, ezért törekszik arra, hogy minél több szempontú mediareprezentációt megismerjen egy pontosabb, megbízhatóbb világkép kialakítása érdekében.
4. A megfigyeltség felismerésének jelentőségét is hangsúlyozni érdemes, annak tudatosítása, hogy a *digitális lábnyomokból* kikövetkeztethető a tulajdonosuk életmódja, szokásai, érdeklődése, végső soron a személyiségprofilja. Ennek az ismertségnek lehetnek negatív következményei, szélsőséges esetben, akár

- zaklatás (cyberbullying) érheti vagy áldozattá is válhat a felhasználó. A pedagógia szemszögéből, fel kell tenni a kérdéseket: Miről árulkodnak digitális lábnyomaink? Mit mutatnak rólunk az internetes keresőmotorok? Hogyan látnak minket mások az online felületeken? (Lévai, 2013.)
5. A tudás és intelligencia létrejöttére a konvergencia fényében kell reflektálnunk: az állandó navigáció a hypertextek világában nemcsak az intelligenciát és a *tudást teszi „töredezetté”* (vagyis az összeállítása komoly kihívást jelent a személynek) hanem a személyiséget is: bizonyos területei fejlettek lesznek (digitális szövegértési képességek), mások pedig elmaradnak a fejlődésben (pl. a szociális készségek). A kutatások a figyelem töredezettségére, és a folyamatos on-lét hatására a *személyiségfejlődés torzulására* - vonzódás a sötét dolgok iránt, impulzivitás, regresszió, grandiozitás érzés - is felhívják a figyelmet. A céltudatos kutatást-keresést gyakorta váltja föl a *céltalan bolyongás*, a rátalálás és a felismerés önfelelt és kissé infantilis öröme.
 6. Megváltozott az újmédián szocializálódott generáció viszonya az időhöz: nem megéli, hanem „rögzíti” és „*posztolja*” az időt, a lelki egyensúlya függ adott esetben attól, hogy sikerül-e minden „fontos” pillanatát az életének megosztani, úgy is fogalmazhatunk, hogy megosztásfüggővé válik. Így fordulhat elő, hogy olyan élethelyzeteket is közzé tesz, amivel fellazítja, bulvárosítja a nyilvánosságot pl. mit vacsorázik, mit látott stb., vagy új típusú narratívákkal új kultúrát teremt, pl. Nyáry Krisztián.
 7. A virtuális *visszajelzés „éhség”* a digi-nemzedék létállapota, fontos számára, hogy minél több lájkot kapjon az újmédia felületeken, ezért akár képes egy túlidealizált képet is fenntartani magáról az újmédiában. Ennek az a veszélye, hogy a valódi énképe nem feltétlenül kap ugyanolyan mennyiségű és minőségű visszajelzéseket mint az online énképe, az ebből származó feszültséggel viszont nem tud megbirkózni (Hoechsmann–Poyntz, 2012; Aboujaoude, 2011).
 8. Számolni kell a digi-nemzedék *figyelmének* rövidülésére, felületesebbé válására, ami a hypertextek közötti váltakozás sebességével magyarázható, mindig van olyan tartalom, mely hatékonyan hívja föl magára a figyelmet, továbbléptet, s mindeközben egyre kevesebb figyelem fordítódik a tartalomra (anélkül lájkol valamit, hogy elolvassa a tartalmát⁷). A felfokozott navigációs sebesség következtében emberi léptékű valóság unalmassá, érdektelenné válik.
 9. A *másolás „kultúrája”*, a médiatartalmak szabad felhasználása, átalakítása a mindennapok felhasználói problémáinak egyike. A forráskezelés etikai és jogi

⁷ 2015 április 1-én az Index úgy „tréfálta” meg az olvasóit, hogy hamis címmel és képpel egy hamis üzenetet osztott meg. Az írás a tizedik legolvasottabb és leginkább lájkolt írássá lépett elő az oldalon. http://index.hu/tudomany/2015/04/01/itt_a_tudomanyos_bizonyitek_a_vidiek_inteligensebbek_mint_a_budapestiek/ (Utoljára ellenőrizve: 2015. április 2.)

- problémáit időben tisztázni kell a tanulókkal, mint ahogy a források megbízhatóságának a kérdése sem megkerülhető az iskolai nevelésben.
10. A valódi interakciók helyét az *ál-interakciók* veszik át, a mediatisztált nyilvánosságban való részvétel nem jelent valódi munkát, nem kell megdolgozni a médiatartalomért, elég azt megosztani vagy tetszést nyilvánítani vele kapcsolatban vagy egyszerűen csak letölteni. A mediatisztált nyilvánosságban az egyén a valódi részvétel illúziójában ringatja magát, miközben nem alakítja ténylegesen a lényeges vagy kevésbé lényeges problémák alakulását.
 11. Az online közösségek az individualizált társadalomba a *kollektivitás illúzióját* csempészik, ebben rejlik a sikerük egyik titka. Az újmédiában nagyon sok olyan alkalmazás van (pl. wikipédia, blog, twitter stb.), melyekben a másokkal való interakció, az együttműködés, a csoportokban való részvétel a domináns (ezt nevezték el 2004-ben web 2.0-nek) (Ujhelyi, 2012). Az online közösséghez való csatlakozást gazdasági érdekek, szórakozás, önfejlesztés, társaság, menekülés vagy hírnév is motiválhatja.
 12. Az újmédia nyilvánossága teret ad a *kreativitásnak*, amit érdemes kihasználni (pl. iskola népszerűsítése kisfilmmel, karitatív akciók szervezése a közösségi felületeken stb.) Az valódi kreativitás feltétele annak a tudatosítása, hogy a mediatisztált nyilvánosság szereplőjeként ő maga is „tartalomszolgáltatóvá” válik, alakítja a nyilvánosságot, ami egyszerre lehetőség és felelősség.
 13. „Biztos, hogy mindent meg kell tennünk, amit a technológia segítségével meg tudunk tenni?” (Ribble, 2009.) A médiaetika, médiaerkölcs területét érinti a kérdés, a tudatos és átgondolt eszközhasználatra és médiajelenlétre, a személyiségi és szerzői jogok tiszteletben tartására mutat rá (pl. nem rögzíthetnek hangot és képet senkiről a beleegyezése nélkül). Három szabályra hívja fel a figyelmet Ribble: „Tiszteld magadat és másokat!”, „Tanítsd/műveld magadat és másokat!”, „Védd meg magadat és másokat!”. (A My Big Campus elnevezésű (mybigcampus.com) online tanulási környezet oldalán a regisztráció előtt egy „online házirend” fogadja a felhasználókat, amely a felelős digitális állampolgár fogadalmát mutatja be 12 pontban).
 14. A médiatartalmak *konstrukciók*, melyek mögött valamilyen érdek vagy szükséglet húzódik meg. Következésképpen, soha nem fogják a valóságot megmutatni, annak csak sajátos reprezentációi. A médiatudatosság szempontjából fontos felismerni a reprezentációk mögött meghúzódó szándékokat, érdekeket, szükségleteket és a médiatartalmakat az egyes médiumok konvergenciájának az eredményeként értelmezni.

Médiaoktatás az iskolában

A 2012-es Nat szerzőinek egyik legfontosabb innovatív lépése a médiaoktatás terén az, hogy az általános iskola első osztályától egészen az érettségi szintjéig mindenhova beépítették a kritikai médiatudatosságot szolgáló fejlesztési feladatokat és ismereteket. Ez ugyan nem jelenti azt, hogy lesz külön médiaismeret tantárgy az alapfokú oktatásban, de nagy előrelépés, hogy a tervek szerint más tárgyakba integrálva intenzíven jelen lesz a tantervekben: „(...) az 1–4. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret bizonyos kapcsolódó fejlesztési követelményeit a vizuális kultúra tantárgy óraszámkeretein belül kell végrehajtani.”⁸ Már a 6–10 éves korosztálynál megkezdődik kritikai médiatudatosság alakítása a saját médiafogyasztási szokások megfigyelésével, elemzésével és változtatásával, valamint a médiában megjelenő célok és szándékok tudatosításával, a hitelesség, a médiatartalom és a valóság kapcsolatának problematizálásával. „Az első két osztályban a médianevelés kiemelt célja a saját médiaélmények feldolgozásán keresztül a reflektív médiahasználat fejlesztése, annak tudatosítása, hogy az élményfeldolgozás során a médiaélmények átalakíthatóak” – írja az 1–4. évfolyamos vizuális kultúra kerettanterv⁹. A Nat által előírt közműveltségi tartalmak a kritikai tudatosság alakításához, az első négy évfolyamon leginkább a médiaeszközök és szövegek tömeges jelenlétének környezetünkre gyakorolt hatását, valamint a kritikátlan médiahasználat személyiségfejlődésre gyakorolt kártékony hatását helyezik a középpontba.

Kevésbé szerencsés, hogy az általános iskola 7–8. osztályban a médiaismeret nem lesz többé önálló tantárgy, a középfokú oktatásig továbbra is a vizuális kultúra keretein belül tárgyalják a médiaismeretet – mindössze heti egy órában. Noha a heti órakeret csökkent, a vizuális kultúra tantárgyon belül moduláris formában rendszeresen felbukkan a média is, az 5–6. évfolyamon például a vizuális kommunikáció öt tanórát tesz ki, olyan fejlesztendő területekkel, mint: „Mozgásélmények megfigyelése valóságos vagy mozgóképi példák alapján, a mozgássor fázisokra bontása (pl. mozgókép „kikockázása”). 7–8. évfolyamon hét órás órakeretben foglalkoznak a tanulók a „Mozgóképi közléssel”, ennek keretében számos gyakorlati feladatot végeznek: „A mozgóképi nyelv alapjainak, működésének értelmezése, majd kreatív alkalmazása összetettebb feladat kapcsán (pl. story-board, kamerába vágott videoanyag készítése megadott fogalomból vagy fotográfiákból kiindulva), mely a médium sajátos (nyelvi) működésének felismerését célozza meg.”¹⁰ A kritikai tudatosság fejlesztése kiegészül a média működése mögötti motivációk

⁸ http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

⁹ http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/2/25/Kerettanterv_2013_oraszamok_az_osszes_iskol_ARAQYQ

¹⁰ http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

tudatosításával (a média társadalmi szerepe, a média működése, médiafinanszírozás) valamint annak a tudatosításával, hogy a médiahasználat általánossá válásával gyakran elmosódnak a határok a magán- és a közélet között. Felső tagozaton, a nyilvánosságban való részvétel felelősségének és lehetőségeinek a tudatosítása is a kritikai tudatosság szolgálatában áll.

A középiskolai kerettantervekből kiderül, hogy 2013 szeptemberétől megerősödik a mozgóképzés pozíciója. A nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumokban a 9. évfolyamon minden intézményben kötelezően választható lesz a „Tánc és dráma” vagy a mozgókép, 11–12. évfolyamon pedig a „Művészetek” műveltségterületen belül is választható lesz az ének-zene, a vizuális kultúra, és a tánc és dráma mellett. További újítás, hogy a szakközépiskolák is választhatják a médiaismeretet a 11. évfolyamon (szintén „Művészeteken” belül).¹¹ A gimnáziumi osztályokban a kritikai tudatosság alakítását szolgáló közműveltségi problémák közül a legjelentősebbek:

- A média elsősorban nem az egyes műsorokon keresztül gyakorol hatást a befogadók tömegére, hanem a műsorfolyamban napról napra visszatérő kulturális mintázatokkal.
- A média nemcsak a kommunikáció módját változtatta meg, hanem magát a társadalmat is: a kommunikáció tereit, intézményeit, a partnerek viszonyát egymáshoz, életmódjukat, időbeosztásukat, tudásukat és értékrendjüket.
- A kereskedelmi célú műsorgyártást többnyire a szórakoztatás, a néző vágyainak a kielégítése, az örömevőre építő fogyasztás határozza meg.
- A hálózati kommunikáció túlzott használata gátolhatja a tényleges jelenlét, kölcsönösségen és felelős részvételen alapuló élő kapcsolatokat.

Összegzés

A médiatudatosságra nevelés feladata, ahogy ezt az előzőekben láthattuk, igen összetett és a digitális és infokommunikációs technológiák fejlődésével állandóan változásban levő feladatrendszer. A pedagógusoktól folyamatos tájékozódást, felhasználói tapasztalatot és a gyakorlati készségek állandó fejlesztését feltételezi. Ahogy a mediatisztált nyilvánosságban az információ –és ingerdömping állandóan átrendezi a dolgokról és a dolgok működéséről való reprezentációkat, úgy a nyilvánosság résztvevőiként, a digitális nemzedékek személyisége „leköveti” a reprezentációk dinamikáját, a nyilvánosság forgatagát. Ehhez a metamorfózishoz kell a pedagógusnak biztos fogódzókat, kereteket adni, hogy az „átváltozás” eredménye elfogadható legyen a tanuló és a környezete számára.

¹¹ http://kerettanterv.ofi.hu/5_melleklet_5-12/index_8_gimn.html

Irodalomjegyzék

- ABOUJAOUDE, ELIAS** (2011): *Virtually You: The Dangerous Powers of the E-Personality*. London, W.W. Noton Company Ltd. http://www.amazon.com/Virtually-You-Dangerous-Powers-E-Personality/dp/0393340546#reader_0393340546
- ACZÉL PETRA** (2009): *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Pozsony, Kalligram, 19–38.
- ACZÉL PETRA** (2010): On-lények: Az új-média szerepe a (gyermek) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája”. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Budapest, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat.
- ACZÉL PETRA** (2013): Médiaműveltség. In: Nagy – Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. OFI. http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatásban.pdf [2015. 4.10.]
- ACZÉL PETRA** (2014a): Az új. In: Lányi András – László Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. Budapest, Wolters Kluwer, 15–31.
- ACZÉL PETRA** (2014b): *Reconceptualizing (New) Media*. https://www.academia.edu/4393658/Petra_Acz%C3%A9l._RECONCEPTUALIZING_NEW_MEDIA_LITERACY [2015. 4. 10.]
- BARBIER, FRÉDÉRIC – BERTHO LAVEIR, CATHERINE** (2004): *A média története. Didert-től az Internetig*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BUCKINGHAM, DAVID** (2005): *Médiaoktatás*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- CELOT, LÓPEZ ÉS THOMPSON** (2009): *Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok*. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf [2015. 4.10.]
- CELOT, P. – PÉREZ TORNERO, J. M. – GONZÁLEZ, L. – THOMPSON, N.** (2010): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf [2015. 4.10.]
- COVELLO, S.** (2010): *A review of digital literacy assessment instruments*. Syracuse University School of Education. Analysis for Human Performance Technology Decisions. <http://bit.ly/VySPPy> [2015. 4. 10.]
- CSÁSZI LAJOS** (2003): *A média tabloidizációja és a nyilvánosság átalakulása*. Politikatudományi Szemle, <http://www.socio.mta.hu/dynamic/>

- CsasziL_A_media_tabloidizacioja_PoI_Szemle.pdf [2015. 4. 10.]
- FLOWER, L.** (2008): *Community literacy and the rhetoric of public engagement. Carbondale.* Southern Illinois University Press (Kindle edition).
- GERBNER, GEORG** (2000): *A média rejtett üzenete.* Budapest, Osiris.
- GREENFIELD, SUSAN** (2009): *Identitás a XXI. században.* Budapest, HVG Kiadói Rt.
- HABERMAS, JÜRGEN** (1971): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása.* Budapest, Gondolat.
- HOECHSMANN, M. – POYNTZ, S.** (2012): *Medialiteracies. A critical introduction.* London, Wiley-Blackwell.
http://eduline.hu/kozoktat/2013/2/25/Kerettanterv_2013_oraszamok_az_osszes_iskol_ARAQYQ [2015. 4. 10.]
http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2015. 4. 10.]
http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2015. 4. 10.]
http://kerettanterv.ofi.hu/5_melleklet_5-12/index_8_gimn.html [2015. 4. 10.]
- Kerettantervek, <http://kerettanterv.ofi.hu/> [2015. 4. 10.]
- Key facts (2003) Media literacy. The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003 <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf> [2015. 4. 10.]
- LÉVAI DÓRA** (2013): *A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan.* <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muvelteseg-kompetencija-a-pedagogus-tevenysegehez-kapcsolodoan/> [2015. 4. 10.]
- McLUHAN** (1964): *Understanding Media: The Extension of Man.* MIT Press.
- MYAT KORNÉL** (2011): A késő-modern médiapolisz filozófiai alapvonalai. *Médiakutató* (2011/nyár) http://www.mediakutato.hu/cikk/2011_02_nyar/09_media_morality [2015. 4. 10.]
- O’SULLIVAN, TIM – DUTTON, BRIAN – RAYNER, PHILIP** (2003): *Médiaismeret.* Budapest, Korona Kiadó.
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) Official Journal of the European Union 30.12.2006 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> [2015. 4. 10.]
- RIBBLE, M.** (2009): *Raising a Digital Child. A Digital Citizenship Handbook for Parents.* Oregon, Washington, D.C, International Society for Technology in Education. Eugene.
- RÓKA JOLÁN** (2005): *Kommunikációtan.* Budapest, Századvég.
- SELBER, S. A.** (2004): *Multiliteracies for a digital age.* Illinois: Southern Illinois University Press.
- SILVERSTONE, ROGER** (2010): *Média-erkölcs. A médiapolisz felemelkedése.* Napvilág Kiadó.
- Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels A comprehensive

- view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed, 2010) For the European Commission Directorate General Information Social and Media. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report. http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf [2015. 4. 10.]
- TAMÁS PÁL – ZSOLT PÉTER** (2001): A társadalmi kommunikáció szociológiájáról In. Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris.
- TAPSCOTT DON** (1997, 2011) *Digitális gyermekkor*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- TARI ANNAMÁRIA** (2011): *Z generáció*. Budapest, Tericum Könyvkiadó.
- THOMAN, ELIZABETH** (2003): *Skills & Strategies for Media Education*. [http://www.medialit.org/reading_](http://www.medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf)
- [room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf](http://www.medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf) [2015. 4. 10.]
- TÓTH-MÓZER SZILVIA** (2013): Gyermekképzés az információs társadalomban. In Ollé János – Papp – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth – Mózer Szilvia – Virányi Anita: *Oktatásinformatikai módszerek*. ELTE Eötvös.
- UJHELYI ADRIENN** (2012): *Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata*. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/ujhelyi-adrienn-online-csoportok-kivulrol-es-belulrol-az-internetes-kozossegek-szociálpszichológiai-vizsgalata/> [2015. 4. 10.]
- VAJDA ZSUZSANNA – KÓSA ÉVA** (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris.
- VARGA BARBARA**: *Manuel Casteels és a McLuhan-galaxis halála*, [/www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm](http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm) [2015. 4. 10.]
- WELCH, KATHLEEN** (1999): *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.

A tanulás tanítása

Sályiné Pásztor Judit

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

A tanulás tanítása

A tanulás tanítása az iskola alapvető feladata. Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést az iránt, amit tanít, és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek. Olyan tudást kell kialakítani, amelyet a tanulók új helyzetekben is képesek alkalmazni, a változatok sokoldalú áttekintésével és értékelésével. A tanulás tanításának elengedhetetlen része a tanulás eredményességének, a tanuló testi és szellemi teljesítményeinek lehetőség szerinti növelése és a tudás minőségének értékelése.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.i.)

A tanulás tanításától a hatékony, önálló tanulásig

Amióta szervezett oktatásról beszélünk, az iskola mindig feladatának tekintette, hogy megtanítsa tanulni. A mai gyors ütemben változó világban nélkülözhetetlen az alkalmazkodás, és hogy megtaláljuk a választ különböző új problémákra.

„A nevelés az a pont, amelyben eldöntjük: eléggé szeretjük-e a világot ahhoz, hogy felelősséget vállaljunk érte, s egyben megóvjuk attól a pusztulástól, amely a megújulás, az újak és fiatalok jövedele nélkül elkerülhetetlen volna. S azt is a nevelés során döntjük el, hogy eléggé szeretjük-e gyermekeinket ahhoz, hogy ne taszítsuk ki őket világunkból, magukra hagyva őket, és ne üssük ki kezükből azt a lehetőséget, hogy valami újra, olyasmire vállalkozzanak, amit mi nem látunk előre – hanem felkészítsük őket közös világunk megújítására” (Arendt, 1995, 203).

A témának – jellegéből következően – hatalmas tudományos irodalma van. Egy idevágó rövid tanulmány számára két lehetőség kínálkozik. Az egyik a szakirodalom releváns összefoglalása, amely tartalmazza a leglényegesebb elemeket és azoknak egymáshoz való kapcsolatát, kiemeli a fő kontúrokat és a lehetséges továbblépés irányát. A szakirodalmi tájékozottság átgondolása, újrendezése és szükséges kiegészítése önmagában is olyan jelentős feladat, amely felveti a kérdést, hogy ilyen investíció után nem érdemesebb-e egy hosszabb dolgozatot szentelni e kérdéskörnek. A nagy valószínűséggel igenlő válasz után – amely tehát a kérdést a költői kérdések sorába utalhatja – marad a másik megoldás: néhány fontos részprobléma érintése, ha úgy tetszik, „pedagógiai programtöredékek” részeként.

Amikor kiindulásképpen az érvényes tudományos felfogást vesszük alapul, szembe kell nézni azzal a problémával, amely minden hasonló vállalkozásnak sajátja. Vagyis, hogy mi az „érvényes”? A széles körben elfogadott, „mainstream” áramlat mellett ugyanis az „oldalvizeken” számos koncepció található, amely különböző területeken vitában áll a leginkább konszenzusnak örvendő főárammal, ami persze maga sem egynemű. Azt is jól tudjuk a tudomány, akár a pedagógiatudo-

mány történetéből, hogy a „modernség”, „korszerűség”, „elavultság” stb. kategóriák „futamideje” sokszor bizonytalan, különösen az az állandó változás forgatagában. Némelykor az is előfordul, hogy már meghaladottnak vélt elméletek, vagy azok bizonyos aspektusai nyerne újból polgárjogot, és divatos elméletek halványulnak irrelevánssá meglepően rövid idő alatt. Mindez segíthet a dogmatikus gondolkodás csapdáinak elkerülésében, és racionális következtetések levonásában.

Hosszú időn át elsősorban az ismeretek gazdagítását, napjainkban inkább a képességekben történő tartós változást tekintik a hatékony tanulás alapjának. Valóban, minden ismeret elsajátításához bizonyos képességekkel kell rendelkezni, így a tanulási folyamatban közvetve a képességek is fejlődnek, de minden képesség fejlesztéséhez szükség van valamely ismeretre is. Minthogy a tanulási képesség fejlettsége, hatékonysága mindennek előtt a kognitív képességek fejlettségétől függ, „a tanulási képesség fejlesztése leginkább a kognitív képességek fejlesztése által segíthető (különös tekintettel a tanulási célú tudásszerzés képességeire)” (Nagy J., 1998, 13).

Napjaink tanuláselméleti definíciói főleg abban különböznek egymástól, hogy a tanulás hatására a mentális területeken, avagy a bekövetkező viselkedésben történő változást hangsúlyozzák-e. Az agykutatás eredményei alapján a hatékony tanulás kulcsa a belső világ impulzusainak társítása a külvilági információkkal a tárolási folyamatok során. Nagy József értelmezése szerint: „Mindezek értelmében a tanulás, funkcióját tekintve, olyan pszichikus aktivitás, amelynek eredményeként a pszichikumban tartós változás következik be” (Nagy J., 1998, 13). Nahalka István a tanulást egy állandó konstruáló tevékenységként értelmezi. „Nem csak arról van tehát szó, hogy a tanuló... gondolja át, rendelkezik-e az új tanulnivaló elsajátításához logikailag szükséges előzetes tudással, hanem ennél mélyebben, e tudás tartalmának áttekintésére, értelmezésére, értékelésére is szükség van” (Nahalka, 2002, 103). Ebből látható, hogy a tanulás alapja, meghatározó lényege nem csak a tapasztalat, hanem az értelmező rendszer, a már birtokolt, vagy szakszóval élve, az előzetes tudás. Knausz Imre a viselkedés változásában ragadja meg a tanulás lényegét: „...valamiképpen fejlődés: csak akkor beszélünk tanulásról, ha hatása elősegíti, hatékonyabbá teszi a környezethez való alkalmazkodásunkat” (Knausz, 2001, 6). Ilyen értelemben jelentős szerepe van az interakciónak, a társas (tanár-diák, diák-diák) tanulási kapcsolatoknak, amelyek segítik a tudás kialakítását és alkalmazását.

A 21. században az oktatásnak az a feladata, hogy kora gyermekkortól kezdve egy egész életen át segítse az egyéneket abban, hogy bővülő ismereteket szerezhessenek a világról, önmagukról és embertársaikról. A tanulási folyamat egyszerre jelenti szabályok, gondolkodási sémák létrehozását és alkalmazását, amelyek segítségével régebbi tapasztalatainkat rendszerezhetjük, és új ismereteinket, elmé-

nyeinket értelmezhetjük. Tehát a tudás növekedése voltaképpen a tanulási sémák számának a gyarapodásában áll.

A konstruktivista pedagógia az információszerzés hatékony működését veszi alapul, s bár ez nem jelent automatikusan új módszeregyüttest (Pálvölgyi, 2014, 205), a tanulás és a tudás újabb megközelítései miatt változtak a tanítás módszerei, ezek alkalmazásának arányai is. A tudás elsajátításának és a társadalmi igényeknek, a hálózatos együttműködésnek újfajta megközelítéséből fakadóan fontosabbá vált a diákok egymás közötti kooperációja, a társas ismeretszerzés. A szakirodalom több szempontból alátámasztja a kooperatív tanulási szituáció jótékony hatását a tanulói teljesítményre (Kagan, 2001), azonban ez nem jelenti azt, hogy tagadná az egyéni úton szerzett tudás és tapasztalatok jelentőségét.

A fentiekből a tanári tevékenységre és a tanítási folyamatára is levonhatók tanulságok:

- a tanulás a belső világ folyamatos felépítése; a tanuló a pedagógus vezetésével szervezi meg saját tudásszerző folyamatát;
- a tudásszerzéshez szükség van gondolkodtató tevékenységre, amely a tanulót arra sarkallja, hogy korábbi tudását felidézze;
- a szabatos és helyzethez igazodó beszéd, kifejezésmód, illetve a megfelelő anyanyelvi kompetencia nélkül igen nehéz az új ismeretek, készségek elsajátítása;
- a tanulás motorja a motiváció, ami előbbre viszi a diákot; ennek segítségével az új tapasztalatok, élmények mélyebben épülnek be a személyiségbe;
- a tanítás módszertani sokszínűséget és differenciálást kíván meg, hiszen különböző előzetes tudással és motivációval bíró tanulókat tanítunk;
- a tanulást – a célok, feltételek mérlegelésével – javasolt társas tevékenységként megszervezni, s a tanulók páros vagy csoportos együttműködésére felépíteni az ismeretszerző folyamatot.

A pedagógiai gondolkodás az elmúlt három évtizedben alapvetően a kompetencia-alapú képzés mentén rendeződik. Minden kompetencia összetett rendszer; komponensei a képességek, készségek, rutinok és ismeretek, melyek egymásra hatással is rendelkeznek. A Nat nyolc kulcskompetenciát nevez meg. Ezen ismeretek, készségek, képességek és attitűdök teszik lehetővé, hogy a tanulók alkalmazkodni tudjanak a világ változásaihoz, valamint cselekvően befolyásolhassák annak alakulását.¹ A tanulás tanításának következtében jön létre a hatékony, önálló tanulás kompetenciája:

¹ Az Európai Parlament és Tanács az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges készségekként, képességekként definiálja a kulcskompetenciákat.

„A hatékony, önálló tanulás azt jelenti, hogy az ember képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve a hatékony gazdálkodást az idővel és az információval. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását, a képességek együttesére támaszkodó készségeit a legkülönbözőbb helyzetekben alkalmazza: tanulási és képzési folyamataiban, otthon, valamint a munkában egyaránt. A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme” (Nat, II, 2012).

A tanulásnak ez a szintje magában foglalja az egyéni és szociális viselkedés különböző formáit és színhelyeit, így lehet formális (az iskolában, felnőttoktatási és -képzési intézményekben), nonformális (egyéb művelődési és kulturális létesítményekben) és informális (otthon, munkahelyen és egy adott közösségben).

A hatékony, önálló tanulás kompetenciáját a tanulás tanítása fejlesztési feladatainak a megvalósítása alapozza meg. Azok a tanulási folyamatok, amelyek elősegítik, hogy a tanulók alkalmazható és módosítható tudásra, gondolkodásmódra és problémamegoldásra tegyenek szert, amelyek révén megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás. Önszabályozottá akkor válik a tanulás, amikor a tanuló önmagát motiválja, és tanulási tevékenységét önállóan szervezi, vezérli és ellenőrzi (Réthyiné, 2003, 47), vagyis nagyfokú önállósággal rendelkezik a tanulás során. Tehát az önálló, egyben hatékony tanulási kompetenciáról azt mondhatjuk, hogy a tanulás sikeres tanítása során kialakított tényezőkre épül, és ezek révén valósulhat meg a tanulói autonómia, az önnevelés és az önképzés.

Fejlesztési területek - nevelési célok: a tanulás tanítása a Nat-ban

A Nemzeti alaptanterv a köznevelés alapvető dokumentuma, a nevelési-oktatási folyamat legfőbb törvényi szabályozója. Feladata lefektetni a köznevelés szemléleti, elvi és tartalmi alapjait, vagyis meghatározni az alpműveltség kötelezően közvetítendő tartalmait minden magyarországi iskola számára. A nevelés – oktatás hatékonyságát jelentősen meghatározza az egységes koncepció mentén szerveződő tanulási – tanítási modell követése. A társadalom változásai miatt időről időre újra kell gondolni a tanulásról alkotott felfogást, és velük együtt a tanterveket is.

A 2012-es Nat koncepciója szerint a képesség és az ismeret egymást kölcsönösen meghatározó és feltételező elem (Nat, I, 2012).²

A fejlesztési területek – nevelési célok a korábbiakhoz képest újrafogalmazódtak, kiegészültek, figyelemmel egyszert az előbb megfogalmazott koncepcióra, továbbá a tanulók változó motivációira, tanulási szokásaira, érzelmi igényeire. A Nat egyértelműen kiemeli, hogy a nevelési célok összefonódnak, egymást erősítik, részben fedik is, így az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik területhez elengedhetetlen készségek formálódását, fejlődését. Az egyes fejlesztési területek – céltartalmak leírása arányos terjedelmű. Az alkotók ezáltal is láttatni kívánták, hogy mindegyik egyaránt olyan érték, amely a pedagógiai folyamatokban a belső motiváció kialakítása és a cselekvő részvétel szempontjából kiemelten fontos.

A fejlesztési területek – nevelési célok tárgyalásakor a Nat alkotói leszögezik, hogy az ismeretszerzés mellett a példa érzelmi hatása sem elhanyagolható.

„A fejlesztési területek – nevelési célok áthatják a pedagógiai folyamat egészét, s így közös értékeket jelenítenek meg. A célok elérése érdekében a pedagógiai folyamatban egyaránt jelen kell lennie az ismeretszerzés, a gyakoroltatás-cselekedtetés mellett a példák érzelmi hatásának is” (Nat, I, 2012).

A nevelési-oktatási folyamatban egyre inkább újra felfigyelnek az érzelmek szerepére, és annak jelentőségére, hogy az iskolában nem csupán a tanulók értelmi, hanem szociális, akarati és érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére is hangsúlyt kell fektetni. A jó (ma inkább hatékonynak nevezett) tanár kortól, pedagógiai és egyéb divatoktól függetlenül mindig is úgy tanított új ismereteket, hogy a szellemi megtapasztalás élményét is közvetítette, azaz minden tényhez hozzárendelte saját belső világának színeit, hiszen az érzelmek a tanítás elválaszthatatlan részei. Tehát az új ismeretek akkor épülnek be szervesen a korábban tanultak, tapasztaltak közé, ha a tanuló képes felépíteni a közöttük lévő tapasztalati és élménykapcsolatot. (A módszertani megújuláshoz csatlakozik az élménypedagógia is, amely például a projektmodszernél is nagyobb hangsúlyt fektet a tapasztalatokra, és a társas kompetenciákra.)

Minden tudásunk, képességünk, akaratunk és motívumaink megléte nem elegendő, ha nem tudjuk megfelelően alkalmazni azokat. A tanulás alkalmazását a különböző helyzetekben való adekvát viselkedés határozza meg, a probléma-megoldó, kritikai, kreatív gondolkodás megfelelő szintű fejlettsége, a különböző

² Cél jellegű az az ismeret, tananyagtartalom, vagy képesség, amelyeknek a megtanítása, megtanulása, illetve fejlesztése az elérendő állapot, eredmény. Eszköz jellegű az az ismeret, tananyagtartalom, vagy képesség, amelyeknek valamilyen szintű megléte kell a megtanításhoz, a megtanuláshoz, illetve fejlesztéshez, a célként megjelölt állapot, eredmény eléréséhez.

komplex tanulási feladatok lebonyolítása. A hatékony, önálló tanulás kompetenciáját kialakító folyamatban a tudásszerzés és a tudás megújítása, új helyzetekben történő alkalmazása arányosan jelenik meg. A dokumentum meghatározó szerepet és jelentőséget tulajdonít a tanulás tanításának:

„A tanulás tanítása az iskola *alapvető* feladata. Minden pedagógus teendője, hogy *felkeltse az érdeklődést az iránt, amit tanít, és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek. Olyan tudást kell kialakítani, amelyet a tanulók új helyzetekben is képesek alkalmazni, a változatok sokoldalú áttekintésével és értékelésével. A tanulás tanításának elengedhetetlen része a tanulás eredményességének, a tanuló testi és szellemi teljesítményeinek lehetőség szerinti növelése és a tudás minőségének értékelése*” (Nat, I, 2012).

A tizenegy sornyi szöveg egyrészt folyamatközpontú tanítást – tanulást fogalmaz meg, másrészt elemei támogatják az egyes műveltségi területekhez szükséges készségek, ismeretek kialakítását és formálódását. A Nat korábbi változataihoz képest a tantárgyközi tudás és képességterületek fejlesztése folytatódott, új tantárgyi és tantárgyközi ismeretkörök épültek be. Az alaptanterv fejlesztési területei – nevelési céljai legalább négyféle módon érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein és valósulhatnak meg a köznevelés folyamatában:

- *„beépülnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba;*
- tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint;
- tematizálják az alsó tagozaton a tanítói munkát, felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit;
- *témákat, fejlesztési helyzeteket adnak az egyéb nem tanórai keretekben folyó iskolai foglalkozások, programok számára*” (Nat, I, 2012).

A hivatalos szöveg kiemelten kezeli a tanítói, a felsőbb évfolyamokon az osztályfőnöki munkát a tanulás tanításában. Pedagógiai szempontból fontos az adott életkori csoport többségére érvényes sajátosságokat ismernünk, mert ezek alapján választhatjuk ki a megfelelő tanulási helyzeteket és feladatokat. A felmérések és a tapasztalatok szerint két kritikus változást hozó időszak van az általános iskolás

korosztályban, ezeknek a tanulási elméletek alapján történő rendszerszerű kidolgozása és beállítása alapvető:

- az iskolakezdes időszak a kisgyermekkorban, ahol a család és az óvoda érzelmi védettségét hirtelen a tudás-követelményt egyoldalúan előtérbe helyező iskolai nyilvánosság váltja fel,
- a motiváltság és a kreativitás sorvadása a 12–13 éves korosztály érési szakaszában.

A különbségek felismerése és kezelése nem szabad, hogy a középiskolákra maradjon; a lehető legkorábbi oktatási szakaszban el kell, hogy kezdődjön. A kezelés eszközei pedig a differenciált tanítási mód, a korrepetáló, felzárkóztató órák. Az új tanulási formáknak a korábbiaktól eltérő módszerei is mind fejlettebb tanulásirányítási képességeket igényelnek, illetve azok fejlesztésére ösztönzik a pedagógust. Az alsó tagozatos tanulók saját tanulási folyamataik működéséről, használatáról még kevés tudással rendelkeznek. Ezért kell elmagyarázni, hogy mit és hogyan tanuljanak, hogyan kell egy megtanult eljárást, módszert a másik esetre alkalmazni. A középiskolában – jó esetben – elegendő az év elején egy tanulásmódszertani alapozó szakasz keretében megtanítani ezeket, s az alkalmazást a tanulókra bízni. Az osztályfőnökök a tanulásmódszertan feltérképezése, segítése közben megismerhetik a tanulók erősségeit és gyengeségeit, korrekcióra szoruló pontjait. A sajátos nevelési igényű gyermekeknél nélkülözhetetlen a tanulási képességek fejlesztése annak reményében, hogy középiskolai tanulmányaik végére nehézségeik részben vagy egészben áthidalhatók. Ennek eszköze folyamatosan az egyéni és a csoportos fejlesztés, ahol a fejlesztő pedagógus és az osztályfőnök megtanítja ezeket a diákokat tanulni. Sok esetben ugyanis arról van szó, hogy még a táblaképet, óravázlatot sem képesek leírni, így a tanulás is elmarad otthon, hiszen nincs meg a tananyag feldolgozásához a minimális támpont sem. Az élménypedagógia jellemzői nagyon előnyösek a tanulási zavarral küzdő tanulók számára is:

- sokféle terület aktivizálása jellemzi (testmozgás, zene, művészetek, kultúra, technika), ezáltal különböző tanulási, észlelési típusokra épít,
- tapasztalati típusú a tanulás, a tagok saját sikerekből és kudarcaikból, legfőképpen egymástól tanulnak,
- csoportos keretben történik, jelentős mértékben épít a csoportfolyamatokra,
- nincsenek szigorú időkorlátok a feldolgozásra.

A tanulást megalapozó képességek fejlesztése

A tanulási képesség összetett kognitív képességek rendszere, melyek egymásra hatnak és egymással összefonódnak. Az agyi működés fejlesztésének tulajdonképpen kisgyermekkorától kezdődően a szocializációval együtt kellene megtörténnie, hiszen az ifjú generáció felnevelésének sikere döntő módon a családon áll. Ennek ellenére sok esetben az alapkészségek kifejlesztése is az iskolára hárul. A tanulási zavar az értelmi képesség alapján elvárhatónál gyengébb iskolai teljesítményt generál, amely általában valamilyen rész-képességzavar következtében alakul ki. Gyakori jelenség az iskola világában, hogy a tanulási képességek fejletlenségét valamilyen viselkedési, magatartásbeli sajátossággal azonosítják.

Simone Weil a tanulás legfontosabb céljának a figyelem képességének növelését mondja: „Minden gyakorlat, amely a figyelem képességét fejleszti, ... majdnem egyformán értékes”, mert az odafigyelésre fordított energia semmilyen körülmények között nem vész kárba (Weil, 1999, 748). A figyelem erőfeszítési folyamat, amikor a mentális energiát akaratlagosan egy meghatározott feladatra fordítjuk. Szoros kapcsolatban van a feladattudattal és -tartással, az iskolai munka elengedhetetlen részeivel, vagyis hogy a tanuló képes folyamatosan az adott feladatra koncentrálni és végig is vinni azt. A konstruktivista pedagógia a koncentrált figyelem és a gondolkodás jelentőségét különösen nagyra értékeli, „hiszen az érdekfeszítő, az okosan, logikusan felépített, a gyermek nyelvén szóló magyarázat komoly szellemi aktivitást válthat ki a tanulóban” (Pálvölgyi, 2014, 156). A figyelmet növeli a tanulási motiváltság, igénysszint, ambíció és önfejlesztési igény. A megfigyelés és a kísérletezés tevékenysége a legfontosabb tanulást fejlesztő feladatok közé tartozik a Nat-ban.

Az információk tárolásának, szervezésének és előhívásának képessége döntő szerepet játszik az iskolai eredményességben is. Az emberi emlékezet különböző érzékelési – észlelési területeken működik. Legeredményesebb a vizuális – auditív, majd a vizuális, kevésbé pontos a motorikus (pl. tapintás alapján forma, minta, szerkezet felidézése, tájékozódás mozgások felidézésével, összefüggésekre való emlékezés végrehajtott cselekvéssor alapján; mozgással létrehozott vagy mozgással is összeköthető ritmus felidézése), valamint az auditív emlékezeti forma. Minthogy a figyelem az emlékezet előszobájának tekinthető, ezért minden emlékezetfejlesztő technika egyben bizonyos figyelmi képességek (pl. megfigyelési, megkülönböztetési, felismerési képesség) fejlődésére is kedvező hatású. A hosszú távú memória, tehát a korábban már elraktározott ismereteink hatást gyakorolnak további tanulásunkra, arra, hogyan érzékeljük környezetünket, és hogy mi kerül a figyelmünk középpontjába. Az információk hosszú távú raktározása fejleszthető képesség, s

elsősorban attól függ, hogyan kódoltuk, milyen módszert használtunk az adott információk bevésésére. Az ismétlés, ismételtetés és a rendszerezés a hosszú távú memória szempontjából nélkülözhetetlen tevékenységek.

A tanulást nemcsak hatékonyra, hanem szórakoztatóvá is tevő eljárások az ún. mnemotechnikák, melyek egyszerre használják a jobb- és a baloldali agyféltekés gondolkodást: ezek során képzeletünk kapcsolatot alakít ki az egyes információk között a memóriánkban, és ez megkönnyíti az információk felidézését. A két agyfélteke együttes használatával a hagyományos tanulási módszerek ideje lerövidül. Az ókorból származik a helyek módszere, melynek lényege, hogy egy jól ismert helyhez (helyszínek láncolatához) kapcsoljuk hozzá a megtanulandó információkat. Ezen kívül számos, az oktatásban is használt technikát ismerünk: rím- és rígmusalkotás, képzeletbeli összekapcsolás, verbális közvetítés, kulcsszó-ábécé, memóriafogas/kampó, kép- vagy képsorozat készítés. Ezeknek a technikáknak az idegen nyelvek tanulásakor vagy listák megjegyzésénél nagy haszna van, de hosszabb szövegek tartalmának tanításakor/tanulásakor is alkalmazhatók (Szitó, 2005).

A nevelés során a legfontosabbak az érzelmeket, akaratot, a belső motivációs bázist mozgósító tevékenységek. Három fő motívumcsoport térképezhető fel:

- énkép, önértékelés, önbizalom fenntartása (teljesítménymotiváció),
- kíváncsiság és kognitív motiváció (tudásvágy, kutatás, felfedezés),
- szociális motívumok (dicséret, elismerés, érzelmileg kielégítő kapcsolatok).

Különböző mértékben hat az egyénekre a külső motiválás, illetve saját belső motivációjuk, vagyis hogy „mennyire belső ösztönökkel (kíváncsiság, kompetencia, pozitív önértékelésre törekvés, a teljesítmény elérése) vagy milyen mértékben külső ösztönzőkkel (tárgyi, társas, tevékenység megerősítők, illetve a tanítási környezet irányított, strukturált volta) készíthető inkább a tanuló a tanulási tevékenységre” (Szitó, 2005, 12).

A Nat szerint a tanulás tanítása folyamán a tanuláshoz való viszony, a tanulásról alkotott elképzelések intenzívebben is fejlesztésre kerülnek. A jogszabály kimondja, hogy a megalapozott önismeret hozzájárul a kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletéhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához. Az eredményes tanuláshoz is szükséges, hogy a tanulók ismerjék saját képességeiket, erősségeiket, gyengeségeiket, a különböző tanulási és motivációs stratégiákat, amelyek segítségével hatékonyabbá tehetik a tanulás folyamatát. Tehát fontos a helyes tanulási szokások kialakítása, konkrét tanulási módszerek és technikák elsajátítása. Az eredményességet fokozhatja, ha tudatosítjuk a tanulási stílusokat, mert az egyének inkább egyik vagy másik tanulási formát részesítik előnyben, legyen az impulzív/reflektív; társas/csendes; vizuális/auditív/audio-vizuális/kinesztetikus/mechanikus stb. (Szitó, 2005). A tanulási szokások fejlesztésénél figyelembe kell venni a tanulók életkori sajátosságait. A tanulási módszerek, a ta-

mulási stratégiák tudatos megválasztására csak a formális gondolkodás fokozatos kialakulásával, kb. 12 éves kor után kerülhet sor, mert ekkortól képes a tanuló a problémák felismerésére, a tervezésre, az önszabályozásra (Tóth, 2005, 53). A stratégiák csak úgy lehetnek hatékonyak, ha az elemi tanulási technikák alkalmazásában van egy bizonyos egyszerűtől a bonyolultabb felé haladó sorrend, illetve olykor együttesen lehetnek csak eredményesek.

A pedagógus feladata, hogy tisztában legyen a tanulók sajátos tanulási módjaival, stílusával, szokásaival, stratégiáival; vegye figyelembe a megismerés életkori és egyéni jellemzőit, ezekre alapozza a tanulás fejlesztését, és válassza meg a fejlesztés tárgyi/cselekvéses, szemléletes/képi és elvont/verbális útjait. Ismert tanulási diagnosztikai-vizsgálatok az alábbiak:

- tanulási stílusok felmérése,
- tanulási attitűd- és szokásvizsgálat,
- koncentrációképesség, monotónia-tűrés teszt,
- beszédképesség-vizsgálat,
- a hangos olvasás vizsgálata,
- olvasási sebesség és szövegértés teszt,
- emlékezeti teljesítőképesség mérése,
- lényegmegragadás teszt,
- gondolkodási attitűd vizsgálata,
- gondolkodási teljesítmény mérése.

Ezekhez a vizsgálatokhoz jól kidolgozott tesztek és kiértékelési útmutatók találhatóak, segítve a pedagógus munkáját a továbbhaladáshoz (Oroszlány, 2005, 2010).

Az, hogy a tanulók mit tanulnak meg, nemcsak attól függ, hogy milyen a tanulási stílusuk, hanem attól is, hogyan tanítják őket. Ezért a pedagógusnak ügyelnie kell a tananyag feldolgozásához kiválasztott módszerekre, stratégiákra, mert ezek alapvetően határozzák meg az alkalmazott eszközöket is.

A tanulási módszerek azok a tanuláshoz alkalmazott technikák, tényleges tanulási tevékenységek, gyakorlatok, amelyekből felépül a tanulási stratégia. Fel kell készíteni a tanulókat az elemi tanulási technikák készség szintű alkalmazására, pl. a szöveg hangos és néma olvasására, az elolvasott szöveg elmondására, a társakkal a tanult információkról szóló beszélgetésre, ismeretlen szó meghatározására, a fontosabb részek kiemelésére, egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazására, kulcsfogalmak definíciójára, fogalmak közti kapcsolatok megkeresésére, összefoglalás készítésére, kérdések felvetésére és megválaszolására.

A tanulási stratégia (egyes szakirodalmakban tanulási orientáció) a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek összessége, amelyek az információ gyűjtésére, feldolgozására, előhívására irányulnak (Tóth, 2005, 152). A feladat megértését követi a tanulási terv készítése, megvalósítása, majd az ellenőrzés. Szerencsés, ha a tanuló

különböző tanulási stratégiákat (mélyreható/szervezett/reprodukáló) ismer meg, ezek közül többet kipróbál, és különböző tanulási helyzetekben tudatosan változtatva használja ezeket. A komplex tanulási stratégiák a tanulási módszereknek több elemét is magukba foglalják. Hosszabb szövegek tanuláskor elsősorban a jó struktúra kialakítására kell törekedni, tehát olyan vázlat vagy jegyzet készítésére, amelyben a lényeges információk (5–7. pontban rögzített) tömör és megjegyezhető formában szerepelnek. Érdekes összehasonlító táblázatokat, folyamatábrákat, ágrajzokat is készíteni; a tanulás fázisaihoz és a témához megválasztott grafikai szervezőket alkalmazni. A szövegek megjegyzésére számos (sokak által stratégiának nevezett) módszer áll rendelkezésre, amelyek az információk adott szempont, rendszer alapján történő feldolgozása révén könnyíthetik meg a tanulnivalók felidézését. Ilyen például az ún. SQ₄R technika, az ún. MURDER- (Szitó, 1987, 19–24) és az IPOO-program (Mező, 2002, 2004).

- **S** (scan) = előzetes áttekintés, **Q** (query) = kérdezés, **R** (read) = olvasás, **R** (reflect) = átgondolás, **R** (recite) = felidézés, **R** (review) = ismétlő áttekintés.
- **M** (mood) = motiváció, **U** (understanding) = megértés, **R** (recalling) = visszahívás, **D** (digest) = „emésztés”, feldolgozás, **E** (expanding) = kiterjesztés, **R** (reviewing) = áttekintés.
- **Input** = az információgyűjtés, **Process** = az információfeldolgozás, **Output** = az információ visszaadása, alkalmazása, **Organizáció** = tanulósszervezés, mely meghatározza az előző fázisok hatékonyságát.

A nyelv a gondolkodás eszköze, hiszen a világról kialakított benyomásainkat, ítéleteinket, véleményünket alapvetően nyelvileg fogalmazzuk meg nemcsak másoknak, hanem saját magunknak is. A bonyolultabb gondolkodási folyamatok elsajátításának alapvető és elengedhetetlen kelléke az anyanyelv ismerete és nyelvhasználatunk fejlesztése, e nélkül nem lennének képesek nagyobb összefüggésekben gondolkodni. Az önálló tanuláshoz igen nagymértékben járul hozzá az, hogy a diákoknak milyenek a nyelvi-kommunikációs képességei, hogyan tudják élőszóban megformálni, közölni, előadni azt, amit tudnak. A beszéd fejlesztésének feladata magába foglalja a beszédtechnikát, a retorikát/szóbeli szövegalkotást, a szereplés különböző fajtáinak a gyakorlását, és nem utolsósorban a szókincsfejlesztést is. A memória kapacitása a memoriterek helyes tanításával tágítható, ez hatással van a beszéd-képességre, a megszólalás könnyedségére, a szótalálás gyorsaságára. Tapasztaljuk, hogy – sokféle okból – éppen a tanulók teremtő nyelvkészsége hiányzik, éppen ez az, amire ma már nem hagyatkozhat a pedagógus. Ezért a Nemzeti alaptanterv nem pusztán az anyanyelvi ismeretek átadását, hanem az anyanyelvi kultúra alakítását és tudatosítását is célul tűzi ki. A Nat II. része az egyes műveltségi területek anyagait tartalmazza, elsőként a magyar nyelv és irodalomét. Bár az anyanyelvi nevelés alapelveit, céljait, fejlesztési feladatait és közműveltségi tartalmait ezen a

műveltségi területen belül részletezi, az anyanyelvi –kommunikációs képességek fejlesztése mindenképpen össztantárgyi feladat. Fontos a nyelvileg igényes és jól formált beszédre való törekvés, a megfelelő artikuláció, a tartalom és a beszélő szándékának hű tükrözése. A Nat előírja mindezek módszeres fejlesztését a felsőbb osztályokban is, egészen az érettségiig. Hangsúlyt helyez a szóbeli kommunikációra a beszélgetés, vitában való részvétel, helyzetgyakorlatok, szerepjátékok, saját vélemény kifejezése, védelme vagy megváltoztatásának képessége révén. Az interaktív tanulásszervezési stratégia lehetővé teszi ezeknek csoportmunka kereteiben történő alkalmazását.

Az olvasásképesség az élmény- és információszerzés, a tudásszerzés egyik alapvető eszköze; a szövegek implicit információinak feltárását, megfjtését és az ismeretlen fogalmakat, összefüggéseket tartalmazó szövegek megértését lehetővé tevő szövegfeldolgozó képesség feltétele. Az olvasásképesség azonban működés-képtelen, használhatatlan az optimálisan fejlett, optimális használhatóságú olvasáskészség nélkül (Nagy J., 2007, 96-119). Ezért az értő olvasás néma gyakorlását nem lehet az általános iskolában a gyerekek spontán olvasására bízni, sőt, az értő és értelmező hangos olvasás végig kell, hogy kísérelje a középiskolai képzési szakaszt is! Vagyis nem elegendő a szöveg megértése, a kifejező reprodukálás és annak kontrollja hasonlóképpen lényeges – ez pedig jól artikulált, érthető beszéd nélkül tulajdonképpen lehetetlen. Az olvasás kiterjed a nyelv minden rétegéből vett szövegbázisra, mert a szókincs sokszínű gazdagítása a gondolkodást fejlettebbé, a megismerést árnyaltabbá teszi. Ezt szolgálja az az elvárás is, hogy a tanulók felső tagozatos koruktól kezdve találkozzanak nyomtatott és elektronikus formájú ismeretterjesztő, publicisztikai, irodalmi szövegekkel, különböző stílusú és stílusrétegű írásokkal, s képesek legyenek ezek megértésére. Ezt segíti a közlési és olvasási funkciók tudatos alkalmazása, az olvasási stratégiák szisztematikus alakítása (pl. szintézis, szelektív olvasás; átfutás, jóslás, előzetes tudás aktiválása), a szöveg jelentésének megértése és tolmácsolása. Az elektronikus ismerethordozók is használhatatlanok biztos olvasástudás nélkül.

Az iskolai munka során a leggyakrabban az ismereteket szövegekből szerzik a tanulók, ezért eredményes tanulás csak úgy képzelhető el, ha birtokában vannak a szöveggel való bánásmódnak. A módszerek többsége a különböző tantárgyaknál azonos, és megtanításuk valamennyi műveltségterület feladata. Nyelvi készségünk és általa gondolkodási folyamataink fejlesztésére pedig nyilvánvaló segítség az írás és olvasás, a nyelvi, a nyelvi és képi és a formalizált jelekkel megalkotott szöveg olvasása és értelmezése. Az idők folyamán a vizuális információk előtérbe kerülésével sajátos vizuális jelrendszerek (szimbólum-rendszerek), nyelvek alakultak ki; létrejött a másodlagos vizuális információk gazdag tárháza (pl. matematikai/fizikai/kémiai/informatikai formulák; táblázatok, grafikonok, diagramok).

Meglepő, hogy egész Európában magas azoknak az aránya, akik nem rendelkeznek megfelelő mértékű szövegértési kompetenciával. Az országos és nemzetközi felmérések eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy minden ötödik felnőttnek és tizenévesnek nem elég jó az olvasási készsége ahhoz, hogy a modern társadalom teljes értékű tagja lehessen. Ez korlátozza az egyén lehetőségeit az élet különböző szinterein, illetve olyan énkép kialakulásához vezet, amelyben a rossz szövegértési kompetencia rontja az önmagunkról alkotott véleményünket (Nagy A., 2013, 125–126).

A szövegelemzésen keresztül gondolkodási műveleteket valósítunk meg:

- az információk keresése, tények, adatok azonosítása,
- implicit üzenetek felismerése,
- szavak, mondatok értelmezése, jelentés feltárása, a tény és a vélemény megkülönböztetése,
- kapcsolatok – összefüggések, pl. ok – okozat, rész – egész, feltétel – esemény felismerése és megkülönböztetése,
- rejtett üzenetek, tanulságok kikövetkeztetése.

A szöveg feldolgozása során a kérdések, feladatok nagyon fontosak, mivel ezek tisztázása nélkül a pontos megértés lehetetlen, de legalább is nem teljes. A szövegek elolvasása előtt/után elhelyezett kérdésekkel a szövegértést az olvasási folyamat közben is támogatni kell. A témára való ráhangolódást segítő kérdések célja az új téma összekapcsolása az előzetes ismeretekkel, a tanuló mindennapi nyelvhasználatból származó tapasztalatai közötti elhelyezés. Az előzetes ismeretek előhívása egyrészt az azt követő rész megértését kell, hogy szolgálja azáltal, hogy a kontextust világossá teszi, másrészt azt a magabiztosságot kell megteremtenie az olvasóban, hogy meg fogja érteni a rákövetkező szöveget, mivel kompetens a témában. Ennek eszköze lehet a tárgyi és szómagyarázatok használatára való felkészítés, és a megfelelő helyen az értelmező kérdések tisztázása. A ráhangolás kérdései és feladatai rákényszerítik az olvasót, hogy tisztázza magában a szöveg eredeti rendeleltetését, a kommunikációs körülményeket, a tér és idő koordinátákat, s így a mindezekből következő nyelvi sajátosságokra is felkészülhet. Ezért a megtárgyalandó szöveghez szorosan kötődő, fontos és könnyen megválaszolható kérdést kell föltenni. A megértést nehezíti, ha a különböző didaktikai funkciójú kérdések keverednek: pl. információ-visszakereső kérdések váltakoznak vitakérdésekkel, valamint kreatív-produktív feladatokkal. Mivel az elvárható tanulói hozzáállás különböző, ezért zavar támadhat a diákokban: mi az, amit konkrétan tudnia kell, s mi az, ahol szabadjára engedheti fantáziáját.

Mínthogy az emberi történelmet az első ránk maradt írásbeli források keletkezési idejétől számítjuk, az írástudat esetében történelmi tudatról beszélhetünk: „az írás feltalálása előtt semmi sem történt, minden csak megesett” (Flusser, 1997,

11). Faludy György („Lassanként elhamvad / Gutenberg szikrázó galaktikája”) érzékeny megközelítéssel jellemzi azt a napjainkban zajló folyamatot, amelynek során a kézírás, majd a nyomtatott írás helyét egyre inkább átveszi az elektronikus írásbeliség. A szövegalkotás és -értési képességek az információk technikai értelmezésén (betűfelismerés, összeolvasás) túl az információk magasabb szintű kezelésében töltenek be lényeges szerepet. A szövegalkotás/fogalmazás koherens, célorientált szövegek létrehozásának képessége, amely a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint az olvasás- és írástechnikai készségeknek kommunikációs feladatok megoldására szerveződött egysége.

A klasszikus retorikák azt tanácsolták a szónoknak, hogy írjon sokat, s akkor megtanul jól beszélni. Ahhoz, hogy valaki jól tudjon írni, sokat kell gyakorolni. A megfelelően működő és jól olvasható kézírás nélkülözhetetlen mind az iskolai, mind az otthoni tanulás során. A kézírás-elsajátítás (az írástanulás) előfeltételeinek fejlődési szintjei (firkálás, színezés, ráírás, másolás, leírás) közül az első négy az írásmozgás-készség, e készség pedig az íráskészség (kézírás-készség) kialakulásának és használatának alapvető feltétele és eszköze (Nagy, 2007, 96–114). Még a 9. évfolyamon is vannak (több, mint 10 %-ban) előkészítő és kezdő kézírási szinten lévő tanulók, akik emiatt nem képesek a jegyzetelésre. Ezek a tények igazolják, hogy az íráskészséget korosztálytól függetlenül kell fejleszteni. Kézírásunk agy-írás, így minden olyan folyamat, melyet agyműködésünk koordinál, illetve minden hatás, amely beérkezik agykérgi irányító központunkba, alakítja az írásképet. Azonban azt is érdemes szem előtt tartani, hogy a leírt szavak és mondatok, illetve teljes írásképpünk hatással van ránk, ahogyan a kimondott szavainkat is visszahalljuk – így lehetőségünk van a korrekcióra.

A szövegalkotásba/fogalmazásba beletartozik a nyelvhelyesség és helyesírás tudatos fejlesztése, valamint a papír alapú és elektronikus műfajokban való szövegalkotás képessége. Ehhez elengedhetetlen a normák megismerése, ami folyamatos gyakorlást igényel. Minden műveltségi területen és képzési szinten fontos, hogy a szövegalkotás egésze, illetve a normák mindig az adott kommunikációs célnak megfelelőek legyenek, s a tanuló különbséget tudjon tenni a kommunikációs helyzetek között, s nyelvhasználata ezekhez igazodjon.

A tanulószervezés optimális megoldásához szükség van a pedagógiai infrastruktúra széles választékára, hogy a tanuló felkutathassa a tanulási célja eléréséhez szükséges és lehetséges forrásokat, azok között tudatosan válogathasson, a számára lényeges forrásokat kiemelve, elemezze és értékelje. A tanulás kognitív és erőteljes metakognitív oldala mellett az is lényeges, hogy a tanulók milyen tanulási – tanítási környezetben tanulnak.

A tanulás fontos színtere, eszköze az iskola könyvtára és informatikai bázisa. A könyvtár pedagógiai tevékenységének a tanuló életére, gondolkodására, tanulási tevékenységére irányuló céljai vannak:

- az olvasás értékének, jelentőségének felismerése és tudatosítása az egyén és a közösség életében,
- az önálló tanuláshoz szükséges eszközök és lehetőségek készsége szintű kezelése,
- a könyvtárhoz, és általában az információszerzéshez való pozitív viszony kialakítása,
- az önművelés igényének és képességének kialakítása.

Tehát az iskolai könyvtár helyszín, eszköztár és tanulási – tanítási módszer egyszerre, mivel szinte minden műveltségterület ismeretszerzése, információ- és tananyag feldolgozása hagyományosan igényli a könyvtárat. A könyvtárhasználat alkalmazásához szükség van a használói alapismeretek és -műveletek elsajátítására, ami meghatározott műveltségterületek (anyanyelvi és informatikai képzés) kiemelt feladata volt eddig. A jelenlegi Nat továbbviszi a két szóban forgó műveltségterületen a könyvtárhasználati ismereteket, de a többi műveltségterületen is meg kellene jelenniük a könyvtárra épülő ismeretszerzés követelményeinek. A könyvtári adatgyűjtés, témafeldolgozás, forrásfelhasználás technikája, az interneten való keresés stratégiája, a főbb dokumentumfajták, valamint azok tanulásban betöltött szerepe, információs értéke mindegyik műveltségterületen nélkülözhetetlen fejlesztési feladat, bár az Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk, Művészetek, Életvitel és gyakorlati ismeretek esetében változó mértékben, egyenletlenül van jelen. A 2007-es Nat preambulumban a tanulás tanításán belül egy teljes bekezdés fejtette ki a könyvtárhasználat keresztntantervi jellegének megfelelő elvi alapvetést:

„A tanulás fontos színtere, eszköze az iskola könyvtára és informatikai bázisa. A hagyományos tantermi oktatást az iskola keretein belül is kiegészítik az egyéni tanulási formák, amelyekhez sokféle információforrás gyors elérésére van szükség. A könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen. Az önálló ismeretszerzés érdekében a tanulóknak el kell sajátítaniuk a könyvtári ismeretszerzés technikáját, módszereit mind a nyomtatott dokumentumok, mind az elektronikus dokumentumok használata révén. Ismerniük kell a könyvtári keresés módját, a keresés eszközeit, a főbb dokumentumfajtákat, valamint azok tanulásban betöltött szerepét, információs értékét. El kell sajátítaniuk az adatgyűjtés, témafeldolgozás, forrásfelhasználás technikáját, az interneten való keresés stratégiáját” (Nat, III, 2007).

A 2012-es Nat-ban nem került kimondásra, hogy a digitális kompetencia sok eleme az iskolai könyvtár segítségével sajátítható el tantárgyközi feladatként. A tanulók

többsége nincs felkészülve rá, hogy a mindennap ráömlő információtömeget képes legyen kritikusan feldolgozni, így a kultúra elveszíti minőségében azt, amit mennyiségben megnyert. A médiatudatosságra nevelés célja az, hogy a tanulók úgy éljenek a média hagyományos és új lehetőségeivel, hogy a globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak.

Számos tanulásszervezési megoldás segítheti a tanulási esélyek egyenlőségét szolgáló szervezeti formák alkalmazását az iskolán kívüli munkában is. „... *Olyan pedagógiai munkát feltételez, amelynek középpontjában a tanulók tudásának, képességeinek fejlesztése, a készségek elsajátíttatása, kibontakoztatása, a személyiség fejlődéséhez szükséges megfelelő iskola, hanem az élet számos egyéb fóruma is*” (Nat, I, 2012). A szélesebb körű tájékozódásra és motivációra, az együttműködésre, a vezetésre és a versengésre (ld a Pályaorientáció fejlesztési terület céljait) tagadhatatlanul jó hatást gyakorol bármilyen tanórán kívüli tanulási tevékenység, Tanulási terep lehet pl. a múzeum, kiállítás, tudományos vagy művészeti előadás/bemutató. Az itteni tapasztalati tanulás tanulóközpontú és tevékenységorientált. Eredményességét a gondos pedagógusi előkészítés, s a tapasztalatok feldolgozásának, illetve a tanultak más kontextusban való alkalmazásának – elsősorban az iskolai kereteken belül megszervezett – lehetősége határozza meg.

A gondolkodási képesség a módosult új tudás létrehozásában játszik fontos szerepet. A gondolkodás a megismerő tevékenység legmagasabb foka. Gondolkodásunk segítségével vagyunk képesek a problémák megoldásához vezető út megtalálására, szabályok megfogalmazására, alkalmazására, következtetések levonására és véleményünk megindokolására. A következtetés az a gondolkodási mód, ahogy logikus eredményre jutunk. Két formáját különböztetjük meg: a deduktív és az induktív következtetést, amely gondolkodásmódot meghatározza. A matematikai feladatok megoldásánál is gyakran alkalmazzuk a logikai következtetésnek ezt a formáját. A gondolkodási képességek fejlesztésének alapvető része a megfelelő ismeretrendszer kialakítása, és olyan tartalmak kiválasztása, amelyeken keresztül megvalósítható a készségek begyakorlása. A pedagógus feladata problémahelyzetek teremtése, kérdések megfogalmazása, válaszkeresés a gondolkodási sémákra, serdülőkortól már az önálló problémamegoldással való kísérletezés is.

A fejlesztés csak szisztematikusan és fokozatosan egymásra épülő rendszerben valósulhat meg. Természetes, hogy a készségek teljes elsajátításához, begyakorlottságához évek kellenek; gondoljunk csak az írás- vagy olvasáskészség folyamatos fejlődésére! Az alapvető számolási készségekkel ugyanez a helyzet. Nagy József kutatásai eredményeképpen azt találta, hogy a fejlődés folyamata az egyes évfolyamokon közel azonos mértékű. Az alapkészségek begyakorlására az általános iskolában kellő időt, figyelmet és energiát kell fordítani mind a tanár, mind a diákok oldaláról. „Közismert ugyanis, hogy a magasabb rendű gondolkodási és feladatmegoldási képességet kellő mennyiségű és minőségű ismeret- és készségrendszer nélkül nem

lehet kialakítani.” (Nagy J.,1971, 51). A Nat matematika műveltségterülete feltehetően ezért különösen hangsúlyozza a gondolkodási képességek, elsősorban a rendszerezés, a valós vagy szimulált kísérleteken alapuló tapasztalás és kombináció, a következtetés és problémamegoldás fejlesztését, különös tekintettel az analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás és konkretizálás erősítésére, s a mindennapokban történő felhasználására. Ezzel párhuzamosan érdemes hangsúlyt helyezni a tanulói döntéshozatalra, az alternatívák végiggondolására, a variációk sokoldalú alkalmazására, a kockázatvállalásra, az értékelésre, az érvelésre.

A Nat nevelési céljait végigtekintve a testi – értelmi – érzelmi egyensúly megteremtése, ennek révén a teljesebb emberi élet megszervezése kiemelt cél. Az eredményes gondolkodáshoz szükség van mind a jobb, mind a bal agyféltekei működés fejlesztésére. A jobb agyféltekés rajzolással, EQ fejlesztéssel, tánc- és mozgásművészettel, zenéléssel, a különböző táblás és stratégiai játékok használatával jobb eredményeket lehet elérni az alulmotivált, alapkészség-hiányos, tanulási zavarokkal küzdők iskolai teljesítményének növelésében is. A gondolattérkép egyszerre ad lehetőséget téri ingerre és csoportosításra, egészek, rendszerek alkotására, asszociációkra, ezért rendkívül hatékony tanulási eszköz.

Csapó Benő három pontban foglalja össze az iskola feladatát:

1. „A gondolkodás, a megismerés készségeinek és képességeinek a kifejlesztése, melyek segítségével az egyén képes a környezetéből felvett információkat hatékonyan feldolgozni, elemezni, az elemzések alapján következtetéseket levonni és döntéseket hozni.
2. Az iskolának olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek felhasználhatók a gyakorlatban, a mindennapi életben; amelyek lehetővé teszik az ember környezetében előforduló természeti és társadalmi jelenségek mélyebb megértését, eszközök, anyagok hatékonyabb használatát, a környezet megővését.
3. *Bevezetést nyújtanak a különböző tudományokba, előkészítenek a későbbi tanulmányokra, megteremtik valamely szakmára, hivatásra való felkészülés alapjait.*” (Csapó, 2004, 3.1.)

A tanulás tanítása összetett feladat, sok tényezőt foglal magában. Nagyon fontos szem előtt tartani, hogy az iskola eredendő fő feladatait, funkcióját el ne veszítse – ez kell, hogy legyen a változtatások fókuszában.

Irodalomjegyzék

- ARENDE, HANNAH (1995): Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között*. Budapest, Osiris Kiadó – Readers International.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) (2004): *Az iskolai tudás*. Digitális tankönyvtár. www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/adatok.html [2015. 4. 15.]
- FLUSSER, VILÉM (1997): *Az írás. Van-e jövője az írásnak?* Budapest, Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám – Intermedia (Ford. Tillmann J. A. – Jósvei Lídia.)
- KAGAN, SPENCER (2004): *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet Kft.
- KNAUSZ IMRE (2001): *A tanítás mestersége*. mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf [2014. 4. 5.]
- MEZŐ FERENC (2002, 2004): *A tanulás stratégiája*. Debrecen, Pedellus Novitas Tankönyvkiadó.
- NAGY ATTILA (2013): Műveltséget mindenkinék, *Könyvtári Figyelő* 59 (2013/1).
- NAGY JÓZSEF (1971): *Az elemi számolási készségek mérése és fejlettségének országos színvonala*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- NAGY JÓZSEF (1998): A kognitív képességek fejlődése és rendszere. In *Iskolakultúra* (1998/10).
- NAGY JÓZSEF (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OROSZLÁNY PÉTER (2005): *Tanulásmódszertan*. Budapest, Metódus Tan, Bt. 270–287.
- OROSZLÁNY PÉTER (2010): *Tanulási képességek fölmérése*. Budapest, Metódus Tan Bt. www.tmt-tanulas.com [2015. 4. 14.]
- PÁLVÖLGYI FERENC (2014): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZITÓ IMRE (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése* (Iskolapszichológia 2.), Budapest, ELTE Társadalom- és Neveléstan Tanszéke.
- SZITÓ IMRE (2005): *A tanulási stratégiák fejlesztése* (Iskolapszichológia 2.), Budapest, ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ.
- TÓTH LÁSZLÓ (2005): *Pszichológia a tanításban*, Debrecen, Pedellus Kiadó.
- WEIL, SIMONE (1999): *Iskolai tanulás és istenszeretet*, Budapest, *Keresztény Szó* 10 (1999/10) (Ford. Barsi Balázs)

Felelős kiadó: Dr. Szilágyi Csaba, dékán

Borítófotó: Shutterstock

Borítóterv és tipográfia: Vida Márta

Nyomdai munkálatok: [a nyomda neve]

Felelős vezető: [a nyomda vezetőjének neve]

ISBN: 978-963-308-251-5

E tanulmánykötet szerzői különböző egyetemek és főiskolák oktatói, akik arra a közös feladatra vállalkoztak, hogy a Nemzeti alaptanterv (Nat 2012) „I.1.1. Fejlesztési területek - nevelési célok” című alfejezetében közreadott pedagógiai gondolatokat megvizsgálva, segítséget nyújtsanak a tanító- és tanárképzés korszerűsítésében, vagyis a minél frissebb pedagógiai szemléletek kialakításában. Erre a szakmai támogatásra azért van szükség, mert a Nat szerzői a nevelésre vonatkozó útmutatásukat a „magtanterv” (core-curriculum) követelményeinek megfelelően igen tömören, csak néhány mondatban fogalmazták meg, ami viszont - kellő mélységű iskolai tapasztalatok hiányában - nehezebben alakítható működőképes pedagógiai gyakorlattá. Így e könyv elsősorban a tanító és tanár szakos hallgatók, valamint a fiatal gyakorló pedagógusok számára íródott, de természetesen az idősebb kollégák is hasznos gondolatokat meríthetnek belőle arra vonatkozóan, hogy a nevelés céljait a Nat szellemében miképpen lehet hatékonyan megvalósítani. A tanulmányok különböző nézőpontokból járják körül az igazán fontos pedagógiai kérdéseket annak érdekében, hogy a felmerülő problémák a lehető legszélesebb értelmezési keretek között legyenek megoldhatók. Ez a multi-perspektivikus feldolgozásmód azért lehet komoly nyereség, mert a tanulmányokon keresztül rácsodálkozhatunk arra a színes pedagógiai inspirációra, amely a Nat egységbe foglaló háttere előtt is lehetővé teszi a különböző megközelítésmódok szimultán és differenciált alkalmazását.

Bábosik István, lektor

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



9 789633 082515