



Bauer Béla -
Déri András

Értékteremtés -
Metszetek a tanulás és
tanítás kortárs
kérdéseiből

*Tanulmányok Demeter
Katalin 75.
születésnapjának
tiszteletére*

Értékteremtés - Metszetek a tanulás és tanítás kortárs kérdéseiből
Tanulmányok Demeter Katalin 75. születésnapjának tiszteletére

Szerkesztő: Bauer Béla - Déri András

Szakmai lektor: Gulyás Barnabás

Arculat, grafikai tervezés és tördelés: Kovács-Makó Annamária

Kiadó: GYIÖT

Felelős kiadó: Gulyás Barnabás, GYIÖT

Szerzők: Bauer Béla, Csikós Ádám Valentin, Dr. Demeter Katalin,
Déri András, Dr. Dósa Kata, Gulyás Barnabás, Hegyi-Halmos Nóra,
Kraiciné Szokoly Mária, Lehmann Miklós, Dr. Maszlag Fanni, Mohos
Edina, Pósch Krisztián

ISBN 978-615-82392-3-3

DOI: <https://doi.org/10.61791/demeter75>

Budapest

2025

Tartalomjegyzék

Bevezető gondolatok	4
A tudás átadásának lehetőségei	9
Demeter Katalin: Utópia, oktatás, nevelés	10
Lehmann Miklós: A kritikai gondolkodás fejlesztése: lehetséges válasz egy komplex és kiszámíthatatlan jövő kihívásaira	25
Gulyás Barnabás, Déri András: A csapatban tanítás relevanciája az ifjúsági munkások egyetemi képzésében: a formális keretek lazításának lehetősége	36
Kraiciné Szokoly Mária, Hegyi-Halmos Nóra, Mohos Edina: Az informális tanulás felértékelődése korunkban	48
Pósch Krisztián: Generatív MI és az oktatás forradalma	57
Kisebbségi kitettségek	69
Maszlag Fanni: „Törékeny lépések”: A roma gyerekek oktatási útja	70
Dósa Kata, Csikós Ádám Valentin LMBT+ fiatalok részvétele a hazai felsőoktatásban – Körkép a bioökológiai traumamodell alapján	81
Generációs megközelítés	95
Bauer Béla-Déri András: Vannak-e generációk, és ha vannak, akkor miért nincsenek?	96
A szerzőkről	114

Bevezető gondolatok

Bevezetés

„Ki vagyok én? Fogalmam sincs.” Ezzel kezdte anyukám azt az emailt, amiben (a némi cselszövés keretei között megkapott tanulmányához, hogy a kötet meglepetés maradhasson) a szerzői bemutatkozást küldte nekem (amely szerepel is a kötetben). Demeter Katalin 75. születésnapja, ami az apropója ennek a kötetnek, mindenképpen alkalmat jelenthet ilyen kérdések végiggondolására, ezzel együtt sajnos-szerencsére nem tud célunk lenni, hogy a filozofikus kérdésre választ adjunk. Sajnos, mert anyukám megérdemelné, hogy (remélhetőleg még hosszan bővülő) életművét szakmailag feldolgozzák, és szerencsére, mivel ez egy minden bizonnyal lehetetlen küldetés lenne, annyira sok területen volt és van meghatározó szerepe a hazai tanítóképzésben, a filozófiatörténet kutatásában, a gyermekfilozófia szempontjainak hazai meghonosításában, és a tág értelemben vett oktatásügyben, amibe korábbi vezetői tevékenysége (tanszékvezetőként és dékánhelyettesként a budai tanítóképzőben) is beleérthető. Egy olyan időszakban szocializálódva, amikor a klasszikus polihisztorok már kikopóban voltak a tudományból, a multidiszciplinaritás pedig éppen csak intézményesülni kezdett, ő már egy természettudományos diplomával szerzett filozófiai képzettséget, és életművében a szűk értelemben vett diszciplináris kereteket gyakran áttörte, a társadalom- (és olykor a természet-) tudományos gondolkodás számos szféráját vonta be oktatói és elméletalkotói tevékenységébe – mindezt azonban sosem öncélúan. Az életművét meghatározó értékeket talán segít rekonstruálni annak a kötetnek a bevezetőjéből vett idézet, ami jelen tanulmánykötet címét és szerkezetét is inspirálta:

„A[z Értékkörzés c. kötetben szereplő] tanulmányokban olyan értékekről esik szó, amelyeket a nemzedékek közötti folytonosság és megértés, a népek közötti szükséges együttműködés érdekében akkor is érdemes követni, ha mellettük cáfolhatatlan érveket nem tudunk felsorakoztatni.” (Demeter, 2008, 9.)

A kötet keletkezése, felépítése

A kötet létrejöttéhez hatalmas köszönet illet mindenkit, aki részt vett benne, különösen Bálint Andreát, Beke Mártont és Gulyás Barnabást, akik a GYIÖT keretein belül forrást teremtettek a kiadásra, és a GYIÖT minden más munkatársát, akik hozzájárultak ahhoz, hogy a sok gépelt oldalból könyv szülessen. Kiemelt köszönet illeti a szerkesztőt, Bauer Bélát, hogy logikát varázsolt a sokféle tanulmány rendezésével és szerkesztésével a kötetbe, és természetesen az összes szerzőt, akik a szűk határidők ellenére kivétel nélkül első szóra, örömmel vállalták a szereplést. Ez nem mellesleg jól jelzi azt is, hogy anyukám milyen fontos szerepet tölt be a pedagógusképzéshez kötődő oktatók, szakértők és tudományos gondolkodók között. Itt meg kell jegyezni, hogy a kötet keletkezési körülményei kereteket is szabtak, mind a terjedelem, mind a tanulmányok témaköre terén, ezért sajnos nem volt módunk – egy klasszikus tiszteletkötettel szemben – minden olyan szerzőt felkérni, akik egyébként emberileg és szakmailag is fontos szerepet tölthettek volna be anyukám életútjában. Ezt nagyon sajnálom, és remélem, lesz még mód ezt a hiányosságot pótolni a későbbiekben, annak viszont örülök, hogy még így is az élet számos pontjáról sikerült szerzőket bevonni: van közöttük régi családi barát, egykori és jelenlegi kolléga, családtag is, és külön örömteli, hogy a szerzők igen széles életkori spektrumon helyezkednek el, így a „nemzedékek közti folytonosság” szempontja ebben is megjelenik.

Amely szempont a tanulmánykötet fő vezérfonalához is illeszkedik: a tudásátadás és a közös tudáslétrehozás, „*a nemzedékek közti folytonosság és megértés*”, az értékteremtés. Ehhez kontextusként, az első fejezetben, az oktatási rendszer céljairól és lehetőségeiről, valamint néhány specifikus, de általánosabb relevanciával is bíró módszertani kérdésről esik szó. Demeter Katalin tanulmánya az oktatásügy jelenjét és lehetséges jövőjét vizsgálja, elsősorban Magyarországon, de általánosítható érvényű tanulságokkal, amelyek közül kiemelendő a jelenkori nevelés ingájának tovább gondolt, a nevelési eszmények körére vonatkoztatott modellje, és a boldogság, mint nevelési eszmény hangsúlyozása. A programadónak is tekinthető tanulmány után az első fejezet további írásai szűkebb, alapvetően módszertani jellegű kérdéseket vizsgálnak. Lehmann Miklós (részben Demeter Katalin gyermekfilozófiai írásaira

támaszkodva) a kritikai gondolkodás fejlesztésének fontosságáról ír, és széleskörű szakirodalmi áttekintésre alapozva nemcsak a tartalmi szempontokat elemzi, hanem módszertani javaslatot is tesz, a kérdező közösségek módszerének bemutatásával, és konkrét, ehhez kapcsolódó jó gyakorlatok felvillantásával. Déri András és Gulyás Barnabás már kifejezetten egy adott módszertan: a csapatban tanítás elméleti kereteit vázolja fel gyakorlati tapasztalataikkal összekötve, és amellet érvelnek, hogy az ifjúsági munkások felsőoktatási képzésében különösen célravezető lehet ez a megközelítés. Kraiciné Szokoly Mária, Hegyi-Halmos Nóra és Mohos Edina az informális tanulás felértékelődéséről szólva széleskörű szakirodalmi áttekintéssel támasztják alá, hogy a világon és ezen belül az EU-s oktatásügyi szakpolitikákban is kiemelt helyet elfoglaló élethossziglani tanulás jobb megértéséhez hasznos és fontos a szabadidős tevékenységek során lezajló informális tanulás szempontjait is figyelembe venni. Pósch Krisztián egy igazán aktuális kérdést jár körül szakmailag szilárdan megalapozott, mégis közérthető módon, ami a témát ismerve különösen fontos: a mesterséges intelligencia oktatás-, és különösen felsőoktatásbeli szerepét. Külön kiemelendő, hogy a most kialakuló területhez személyesen alkalmazott, működő konkrét példákat is bemutat, amelyek inspirálóan hathatnak a (felső-)oktatásban dolgozók, főként (de nem csak) az oktatók számára.

A tanulmánykötet második fejezete a *megértés és az együttműködés* szempontjainak fontosságára hívja fel a figyelmet, a kisebbségi kitétségek vizsgálatával. Maszlag Fanni tanulmánya a roma gyerekek iskolai helyzetéről ad szomorú láttelepet, azonban az „igazságos oktatás” leírása a fejezet mindkét tanulmányának fontos kiindulópontjaként tekinthető. Az első tanulmány tömören, mégis pontosan és érthetően összegzi az oktatás társadalmi mobilitásban játszott szerepére vonatkozó klasszikus megközelítéseket, míg a roma diákok magyarországi helyzetét a tágabb történeti kontextus és a közelmúlt tendenciái mentén értelmezi, valamint a megoldási lehetőségek főbb irányait is felvillantja. Dósa Kata és Csikós Ádám Valentin tanulmánya egy másik kisebbségi helyzetbe sorolható csoportot, az LMBT+ fiatalokat vizsgálja, elsősorban a felsőoktatási sikerük lehetséges javításának szempontjából. A befogadó oktatási légkör, tantermi tér megteremtése azonban általános relevanciával is bír, miként a tanulásközpontú oktatási paradigma ismerete is hasznos

lehet a specifikus kontextuson túl is. A specifikus kontextus ismeretének fontossága, illetve a traumatudatos pedagógia szemléletmódja mellett szóló érveket pedig a tanulmányban veszik számba a szerzők.

Végül a harmadik tematikus egység, Bauer Béla és Déri András tanulmánya a generációs megközelítést vizsgálja (itt újra a „*nemzedékek közötti... megértés*” szempontjára utalhatunk vissza), egy, a kötet többi fejezeténél szélesebb értelmezési keretet felvillantva. Célunk a tanulmány e kötetben való publikálásával az volt, hogy a manapság oly népszerű generációs szemlélet értelmezése és kritikái mentén az életkoralapú túlegyszerűsítő megközelítésekre is felhívjuk az olvasók figyelmét, illetve egy ezzel kapcsolatos nemrégii kutatás néhány kapcsolódó eredményét is bemutassuk.

Zárszó

Bízunk benne, hogy azzal együtt, hogy a kötet sem terjedelmét, sem összeállítását tekintve nem klasszikus tiszteletkötet, mégis átad valamit abból a szemléletmódból, amit Demeter Katalin munkássága képvisel. Talán kevésbé a témák tekintetében (bár szerencsés módon az anyukámtól kicsalt tanulmány tökéletesen illeszkedik a kötet fókuszába), mint a szemléletmóddal: az iskolák és az oktatásügy, a diákok-hallgatók, és végső soron a társadalmi együttélés és kölcsönös megértés jobbításának vágyával, amelynek keretein belül megférnek különböző értékrendeket képviselő szerzők, elméleti és gyakorlati-módszertani témájú tanulmányok, és egy olyan alkotói kör, amely anyukám széleskörű szakmai és emberi kapcsolatait csak nagyon kis részben reprezentálja. Széleskörű szakmai érdeklődését és elmélyültségét azonban nemcsak az első, általa írt tanulmány illusztrálja – szellemisége és tanácsai az utolsó, Bauer Béla és általam írt tanulmányban is megjelennek, a sok-sok ötlet, szerkesztési javaslat, személyes beszélgetések és viták eredményeképpen, amik az e témában írt doktori disszertációm végső formáját segítették elnyerni, és amik azóta is meghatározzák a témáról való gondolkodásomat.

Másrészt viszont abban is bízunk, hogy ami hiányossága a kötetnek, az erénye is lehet: az oktatásügy iránt érdeklődő, a felsőoktatásban dolgozó szakemberek számára annak teljes egésze releváns és érdekes lehet, így bízunk benne, a tanulmánykötet megtalálja a közönségét, párbeszédet teremt és további értékes gondolatokat szül. Csakúgy, mint anyukám munkássága, aki reményeim szerint szintén részese marad e párbeszédnek.

Déri András, Budapest, 2024. 08. 24.

Felhasznált forrás

Demeter, K. (2008). *Értékőrzés: Tanulmányok a megőrzendő természeti, társadalmi értékek fenntartásának és az életminőség fejlesztésének összehangolásáról*. Trezor Kiadó.

A tudás átadásának lehetőségei



Demeter Katalin: Utópia, oktatás, nevelés¹

“ *A múltnak restaurációja minden korban egyaránt lehetetlen, s a boldogabb jövőt, mely után vágyódunk, csak úgy készíthetjük elé, ha a jelent mint kiindulási pontot elfogadva, az ellenállhatatlan haladási ösztönt, mely természetünk jellemző tulajdona, a végzet útmutatásaként követjük.*

Eötvös József (1857)

– Absztrakt

„Utópia országában sok dolog van, amit a mi államaink számára is óhajtok, bár nemigen remélek...” – olvashatjuk Morus Tamás platóni ihletésű művében (Morus, 1941 [1516]).

A súlyos társadalmi kérdések elképzelt megoldásainak ironikus hangvételű leírása számos jobbító szándékú társadalmi jövőképet inspirált. Karl Mannheim (1996 [1929]) egyik legismertebb művében az utópiát az aktuálisan adott létrend valóságának szétfeszítésére irányuló, cselekvést ösztönző elméletnek írja le. A köznévvé vált utópia szót a történelmi tapasztalatok, viták csaknem felismerhetlenné koptatták. Hanák Péter egy 1993-as esszéjében a mannheimi értelmezés továbbgondolásának időszerűségére utal: „Az utópia, akár integrálva, akár kitaszítottan és legyőzöten is, a valóságos történelmi folyamat szerves része.”

Az ezredfordulót követő nyugati világ jövőképében a kifejezetten riogató célzatú populáris fikcióktól eltekintve is inkább a sötét tónus uralkodik. A köz- és felsőoktatás a komor jövőképek szerint csak az emberi erőforrás költségghatékony termelését hamis illúziókkal elfedő szerepben működhet, végérvényesen letűnt az igazságot az emberiség

¹ Az írás a 2023. november 3-án, az ELTE TÓK-on elhangzott előadás átdolgozott változata.

javáért szabadon kutató egyetem eszménye. Az oktatáspolitikai dokumentumok ugyanakkor világszerte egyetemes értékekről és elvekről szólnak, a deklarációk szintjén fel sem merülnek feszültségek, kérdések. Az értékek „ingája” segítheti a kérdések megfogalmazását, a közös gondolkodást egy oktatási utópiáról.

Kulcsszavak: oktatásügy, felsőoktatás, jövőkép

Bevezetés

A nyugati gondolkodás fő árama az európai felvilágosodástól kezdve a kötelező állami iskoláztatásra, általában a professzionális közösségi-intézményes nevelésre a társadalmak jólétének és az egyének jóllétének pilléréként tekintett; „az ész erő, s így az ész boldogság” olvashatjuk Széchenyi Istvántól a Hittelben. Az értelmes élet, a nép boldogsága, az igazságos társadalom azonban továbbra is illúzióknak tűnik, az elemi műveltség terjedésében egyre nagyobb szerepet játszó kötelező iskoláztatás a pozitív következmények ellenére sem korlátozta számottevően a társadalmi ellentmondások szülte igazságtalanságot, az erőszaknak is inkább csak formája változott.

Az európai újkor utópiáinak a tudomány és a technika haladására vonatkozó elképzelései, az ebből következő gazdasági fejlődés, Francis Bacon álmainak többsége az eltelt négyszáz esztendő alatt megvalósult, sőt a valóság ezeket messze túlszárnyalta. Az emberi jogok terén történt ugyan előrelépés a mindenkit megillető jogok első deklarációja óta, az emberi méltóságot egyenlően biztosító társadalom azonban, éppen úgy, mint a nemzetközi összefogással biztosítani tervezett örök béke, több mint kétszáz év elteltével is csak a távoli jövő álma maradt.

A kötelező iskoláztatás egyre szélesebb körű terjedése minden bizonnyal hozzájárult az életminőség javulásához, az oktatás tömegessé válása ugyanakkor felszínre hozta a társadalmi és gazdasági változásokra nehezen reagáló iskolarendszer ellentmondásait is. A központi szabályozás által előírt közösségi gyermeknevelést illető bírálatok az előző századfordulót követően egyre sokasodtak. Sorra születtek egyrészlől az „alternatív” pedagógiai elméletek és gyakorlatok (Nagy,

2004), másrészt a kötelező intézményes nevelés végzetes válságáról és megszüntetésének lehetőségeiről érkező elméletek (Illich, 1970)². A gyermekközpontú pedagógiát követő alternatív mozgalmak az iskoláztatás egészének szemléletében megújulást katalizáltak, az iskoláztatás alapjait azonban nem érintették. Az intézményes nevelés bővülő rendszerét a világot felforgató történelmi kataklizmák sem rendítették meg.

Helyzetkép

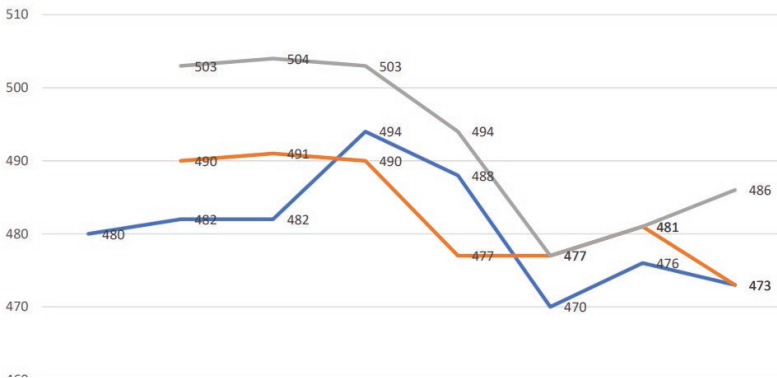
A gazdasággal és a tudománnyal kölcsönhatásban fejlődő iskolázottság több területen is pozitív befolyást gyakorolt a társadalmakra, az ezredfordulót követően a digitalizáció is egyre fontosabb tényezőjévé vált ennek a hasznos kölcsönviszonynak. A jelenkor törekeny biztonságát, a jövő kiszámíthatatlanságát azonban, aminek erős indikátora volt a pandémia, a pozitív tendenciák sem feledtethetik. A társadalmi, gazdasági és környezeti fenntarthatóság 21. századi ellentmondásai, az állandósult globális és lokális különbségek folyamatosan feszültségeket, migrációs hullámokat és helyi háborúkat generálnak. Ebben a közegben keresi a megújulás útját az intézményes nevelés.

A helyzetkép illusztrálható néhány aktuális felmérés eredményeivel. Messzemenő következtetésekre alapot ezek nem adnak, a társadalmi folyamatokat, az oktatási rendszereket a mérések adatai csak korlátozottan jellemezhetik. A szakszerű mérések eredményeinek figyelemmel kísérése a tájékozódáshoz azonban bizonyára mégis hozzájárul, és persze a közzétett adatok attitűdformáló hatása sem lebecsülendő.

Az OECD megbízásából az ezredforduló óta készített PISA-méréseket kitüntetett figyelemmel kísérik a szakértők és a közvélemény is. A pandémia miatt a megszokott ritmust megtörve, négy év elteltével,

² Az iskoláztatás másik ismert radikális kritikusa: John Holt (1981) érveket sorakoztatott az iskola, tankönyv, központi szabályozás nélküli nevelés, a Homeschooling mellett.

2022-ben történt meg nyolcvanegy országban a tizenöt évesek iskolai, online felmérése, ami kezdetektől az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok tanulásának eredményességéről vizsgálódik – körültekintéssel megválasztott, gyakorlatias kompetenciákra építő feladatokkal, gondosan kimunkált pontozási rendszert alkalmazva. A legújabb eredmények a pontszámok általános visszaesését mutatták, ami minden bizonnyal összefügg azzal, hogy a *lockdown* a pandémia idején az oktatásban is nagy felfordulást okozott. A magyar diákok a három mért területen az összes résztvevő ország átlagpontszámait közelítik, illetve természettudományokból hajszálnyival meg is haladják az átlagot. Magyarországot ezek az adatok a rangsorban a 25. helyre pozícionálták, Szingapúr továbbra is őrzi toronymagas első helyezését. A PISA-jelentésből az is kitűnik, hogy a diákok szocioökonómiai státuszával összefüggő teljesítménykülönbség valamennyi országban számottevő, Romániában, Szlovákiában és Magyarországon kiugróan magas. (OECD, 2023a)



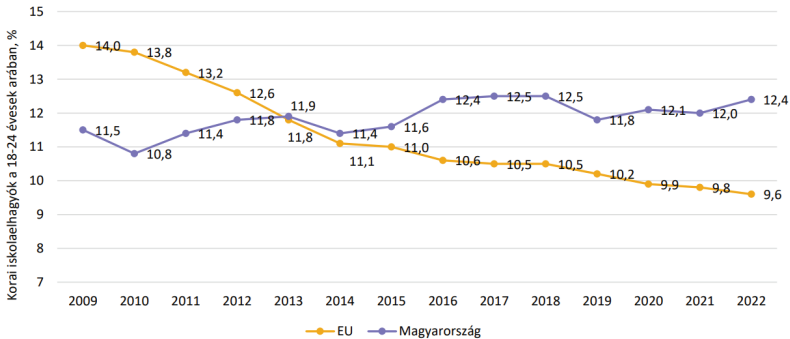
1. ábra: 15 éves magyar diákok PISA eredményei (forrás: OECD 2023b)

Az Ipsos szintén az OECD megbízásából 2023 nyarán huszonkilenc országban készített online felmérést az egyes országok oktatási rendszeréről, húszezernél több felnőtt véleményét összegyűjtve. A vélemények összesített eredményeiből az derült ki, hogy az összes

válaszadók együtt átlagosan 36%-ban inkább rossznak tartották oktatási rendszerüket, csak 33% volt azok aránya, akik inkább jónak ítélték saját országuk oktatását. A rangsor élén Szingapúr áll, válaszadóinak 75%-a inkább jónak ítélte az ország oktatási rendszerét, a sor legvégén pedig Magyarországot találjuk, itt az ország oktatási rendszerét inkább jónak 8%; inkább rossznak 67% válaszadó gondolta. A kutatásba bevont tizenegy európai ország közül hét ország válaszadói látták inkább rossznak, mint jónak saját oktatási rendszerüket. A sok adat közül kiemeljük még, hogy az összes országok válaszadói 45%-ban, a magyarok 73%-ban vélik úgy, hogy nem megfelelő a tanárok elismertsége, így nem meglepő, hogy a válaszadók 76%-a nem javasolná a magyar pályaválasztóknak a tanári hivatást. (Ipsos, 2023a).

Némi vigasszal szolgálhat, hogy az Ipsos másik, ugyancsak húszezernél nagyobb számú válaszadótól 2022 májusában és júniusában huszonnyolc országból gyűjtött adatokat arról, hogy a bizalomhoz erősen kötött, fontos szakmák művelői iránt milyen mértékű a közbizalom. A nemzetközi átlagban a megbízhatósági rangsort az orvosok vezetik, a második és harmadik helyen állnak a tudósok és a tanárok. Ebben a felmérésben ugyan az átlagnál bizalmatlanabbnak mutatkoztak a magyar válaszadók, de a legmegbízhatóbbnak a tudósok mellett a tanárokat tartották. (Ipsos, 2023b)

Az Európai Bizottság oktatásra és képzésre vonatkozó jelentése 2023-ban egyebek közt számot ad a magyar óvodáztatás kedvező arányáról, de a magyarországi régiók között megmutatkozó jelentős különbségéről is. Az uniós jelentés kitér arra is, hogy a 2021. évi nemzetközi olvasásvizsgálat (PIRLS) szerint az ötödikes magyar gyerekek teszteredményeit szocioökonómiai státuszuk az uniós átlagnál másfélszer nagyobb mértékben befolyásolja. A jelentésből kitűnik, hogy Magyarországon a korai iskolaelhagyók aránya 2022-ben is növekedett, szemben a tervezett egyébként szintén meghaladó 9,6%-os uniós átlaggal, ezek a számok az eddigi intézkedések elégtelenségére, sürgős tennivalókra mutatnak. (European Commission, 2023).



2. ábra: A korai iskolaelhagyó fiatalok a 18-24 éves korú népesség körében Magyarországon és az EU 27 átlaga (forrás: European Commission, 2023)

Az Ipsos oktatási rendszerre vonatkozó, fentebb idézett véleménykutatásában az összes válaszadók 51%-a, a magyarok 30%-a gondolja úgy, hogy az iskolarendszer hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez. Ez utóbbi vélemény valószínűleg jelentősen felülértékeli a magyar iskolarendszer szerepét a pozitív mobilitásban, ezt látszik igazolni a 2022. évi PISA mérés és erre mutat az országos kompetenciamérések adataira épülő elemzés is, ami szerint a teszteredményeket erősen befolyásolják a társadalmistátusz-indexek, a hátrányos helyzet negatív hatása pedig 2010. és 2019. között tovább növekedett (Herman et al., 2023)

A különböző mérések azt látszanak igazolni, hogy az állam által irányított oktatási rendszerek még a fejlett országokban sem segítik elő az elvárható mértékben a társadalmi különbségek mérséklését, nem képesek a társadalmi mobilitást megfelelően szolgálni, jöllehet az egyes országok között nem jelentéktelenek a különbségek. Az eltelt évtizedek alatt nem veszítettek érvényességükből az oktatási-felsőoktatási expanzió korában, a múlt század utolsó harmadában született értékelések: „Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint

mindabban, amit lehetővé tesz és amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár” (Foucault, 1991 [1970], 870.). „A modern társadalmak az oktatási rendszernek számtalan alkalmat biztosítanak arra, hogy a társadalmi előnyöket iskolai előnyökké változtassa, amelyeket ismét társadalmi előnyökké lehet visszaváltani. [...] az iskola minden eddigénél jobban, – egy demokratikus ideológiára hivatkozó társadalomban az egyetlen elképzelhető módon – működik közre a fennálló rend reprodukciójában, mert minden eddigénél jobban leplezi el azt a funkciót, amelyet betölt.” (Bourdieu, 1978 [1970], 66-67.)

Az állam által irányított nevelési intézmények továbbra is a hagyományos körülmények és rituálék keretei között működnek, továbbra is egybegyűjtve az új nemzedékek korosztályokra osztott csoportjait. Változást jelentett, hogy az idők során bővült a célokat meghatározó eszmények köre. Így például az oktatáspolitikai dokumentumokban a teljesítményelv képviselője mellé felsorakozott a méltányosság elvének célételezése, anélkül azonban, hogy az utóbbi követéséhez, az inkluzív neveléshez a szükséges feltételekről való gondoskodás valóban megtörtént volna.

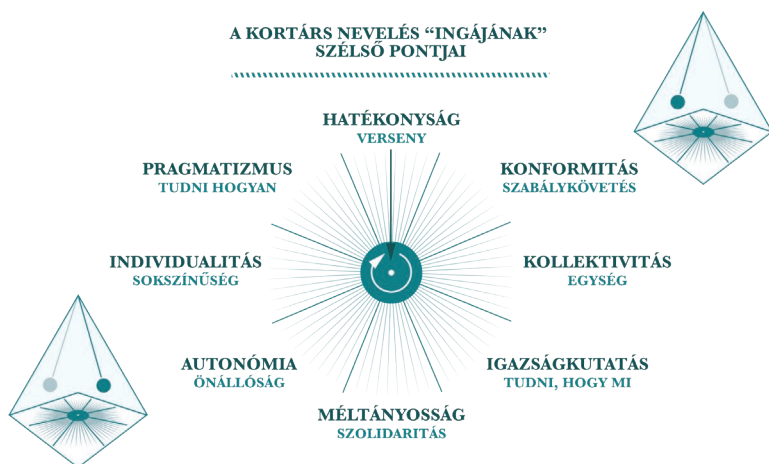
Az intézményes nevelés a deklarált ideákat – persze korántsem egyöntetűen – követve tölti be továbbra is fontos szerepét az egymást követő nemzedékek szocializációjában. Jelentőségét nem szünteti meg az egyre ingergazdagabb környezet, a médiumok, a szociális média ható tényezőinek folytonosan változó világa sem. A nevelési intézmények szereplői, akik mindannyian a változó közeggel kölcsönviszonyban élnek, meghatározó befolyást gyakorolnak az egyes gyerekeket az intézményekben vagy azokon kívül érő hatások érzelmi, értékelő befogadásának jellegére. A nevelési célokat irányító ideákról gondolkodni ezért is érdemes lehet.

Ideák és utópiák

Umberto Eco regényének hőse a Panthéon-ban, a Foucault-ingát szemlélve így gondolkodik: „a Föld forog, és vele én is, és velem együtt a Saint-Martin-des-Champs és egész Párizs, és együtt forgunk mind az Inga alatt, amely valójában sohasem változtat saját síkjának az irányán, mert odafönn, ott, ahonnan függ, azaz gondolatban vég nélkül meghosszabbítva a huzalt, fel egészen a legmesszibb galaxisokig, az ott a mindörökre mozdulatlan Szilárd Pont” (Eco, 1988, 11.). A felfüggesztés pontjának mozdulatlansága persze fikció, a múzeumi eszközt a kupola egy választott pontjában rögzítették, ami nyilvánvalóan nem mozdulatlan és még kevésbé örök. Eco regényében az inga a narratívumok fiktív világának szilárd pontban rögzített bizonyossága és a racionalitás gondolkodással keretezett bizonytalansága között, a misztikus és a racionális szélső pontjai között leng.

Az ingamozgás – talán a regényben bemutatott sokrétősége okán is – társadalmi folyamatok ábrázolásának gyakori jelképe. A Föld tengely körüli forgását demonstráló Foucault-inga homokba rajzolt ábrájának szélső pontjaival azt lehet szemléltetni, ahogyan az ágens erők az inga gömbjét az íves pályán a körvonal szélső fordulópontjai között ide-oda lendítik, lassan elfordulva a centrum körül. A komplex társadalmi mozgásokat túlzott egyszerűsítés lenne deklarált eszmények szélsőségei közötti lengéssel leírni. Az inga-szimbólum alkalmazása mellett szól ugyanakkor, hogy a figyelmet a szélsőséges eszmények irányába való mozgás határaitra irányítja.

Polányi Károly (1944) *A nagy átalakulás* című művében a piac működésére alapozott, önszabályozó gazdaság elvének és az állami irányítással működtetett gazdaság elvének szélső pontjai közötti ingamozgáshoz hasonlította a modern kor gazdaságpolitikai irányváltásait. Heller Ágnes és Fehér Ferenc (1993) a modernitás társadalmainak változásait az individualizmus és a kollektívizmus eszményeinek ellentétes irányú erői által szélső helyzetekbe kilendített ingával jelképezte. Halász Gábor művének fiktív szereplője a hazai oktatási rendszer közelmúltját jellemzi a címadó „magyar inga” szimbólumával: „A decentralizáció-centralizáció ingája egy nemzedék életén belül kétszer is ellenkező irányba lengett ki. Előbb vagy utóbb újra el kell indulnia visszafelé” (Halász, 2022).



3. ábra: A kortárs nevelés „ingája” (forrás: saját szerkesztés)

Az inga-jelkép alkalmazható a nevelési eszmények körére is: a szabálykövető konformitás ellenvetést nem tűrő rendje és a korlátozás nélküli egyéni autonómia, a többség közösségének uniformitást szavatoló egysége és a sokszínűség határtalan szabadsága lehet például a képzeletbeli inga lengési pályájának egy-egy szélső pontja.

A nevelési eszmények között ritkán tűnik fel a boldogság ideája, még a helyes és tevékeny életben megnyilvánuló arisztotelészi eudaimónia formájában sem jelenik meg a célok között, pedig jelentősége aligha túlbecsülhető, az affektív tényezőkkel átszőtt individuális életértékelés minden egyéni és közösségi tevékenységgel – a neveléssel is – ezer szálon kapcsolódik össze.

Az ENSZ – a fogalmat és mérését illető kétségek ellenére – 2012. óta évről-évre a világ százánál több országára kiterjedő kutatást készített a boldogságról. A Gallup Intézet 2020 és 2022 között folytatott a boldogság-felmérése az életértékelésre: az étellel való általános elégedettséget és az aktuális érzelmeket feltérképező kérdésekre épül. A 2023-ban közreadott jelentésben 137 országban több mint 100 000 ember válaszait a reprezentativitás és az összehasonlíthatóság szempontjaira tekintettel értékelték. Elemezték azt, hogy a GDP szintje, a várható élettartam, az adakozásban megnyilvánult nagylelkűség, a társas környezet várható támogatása, az életvezetés szabadsága és az

országban tapasztalt korrupció milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy az életértékelések magasabbak legyenek az egyes országokban, mint egy olyan elképzelt országban (disztópiában), ahol minden érték a legalacsonyabb. A World Happiness Report így kialakított listája 2023-ban azt mutatta, hogy Finnország őrzi első helyét, Magyarország az első harmad alsó határának közelében, az 51. helyen áll. Messzemenő következtetésekre a rangsor ugyan nem ad alapot, de az adatok összefüggéseinek vizsgálata például megvilágította, hogy hogyan befolyásolja az egyének önzetlen viselkedése saját boldogságukat és a társadalom általános boldogságát. (Helliwell et al., 2023).

A társadalom általános boldogságának ígérete, a népboldogítás a történelmi tapasztalatok alapján azonban kételyeket ébreszthet. Az utópiák által ajánlott társadalmak gyakran hasonlítanak diktatúrákra, amelyek szabadságuk árán is boldogságot kényszerítenek polgáraikra, írja Umberto Eco *A legendás földek és helyek* kitalált világának könyvében, példaként utalva Morus művére.

Az *Utópia* Morus Tamás 1516-ban megjelent művében a képzeletbeli ország neve, a hely, ahol a fennálló angliai viszonyokkal szembeállított, eszményi, igazságos és boldog társadalom működik: „az ország alkotmánya főképpen arra irányul, hogy [...] minél több idő maradjon a lélek szabadsága s az összes polgárok művelése javára. Szerintük ugyanis ez az élet boldogsága” (Morus, 1941 [1516]). Morus a boldog ország megnevezésére nem a magától értetődő eu-toposz, azaz a „jó hely” nevet választotta, hanem új szót alkotott. Az ou-toposz, azaz a *nem(létező)-hely* különös szó, iróniát fejez ki, hasonlóan a mű összes hely- és személyneveihez. A fiktív szereplő Utópiáról szóló elbeszélését keretező levélváltások és dialógusok hangvétele is iróniát tükröz, ami azonban nem jelenti, hogy a mű egyszerűen szellemi játék, tréfa lenne: „Utópia országában sok dolog van, amit a mi államaink számára is óhajtok, bár nemigen remélek...” (Morus, 1941 [1516]).

Az eszmetörténet boldog és igazságos társadalmat álmódó szerzői közül a nevelés erejébe vetett bizalma emeli ki Robert Owent. Művei az utópikus szövegek körébe a nevelést illető túlzó várakozásai miatt sorolhatók. „Mivel az ember boldogsága, ha nem is teljes egészében, de túlnyomóan mégis saját lelkületén és szokásain, valamint környezete lelkületén és szokásain múlik, és minthogy kiseded korokban bármilyen

érzelmi világot és szokásokat be lehet a gyermekekbe oltani, éppen ezért döntő fontosságú, hogy csupán olyan érzésekre és szokásokra neveljük őket, melyek boldogságukat szolgálják” – olvashatjuk például legismertebb könyvében (Owen, 1957 [1813], 65.). Owen nem állt meg az elképzelések leírásánál, véghez is vitte terveinek egész sorát. Tulajdont saját munkájával szerzett, gyárát a lehető mértékben igazságosan működtette, munkásai életkörülményeire gondot fordított. Elveihez híven a 19. század második évtizedében Skóciában óvodát és iskolát létesített, ingyenes oktatást biztosított képzett nevelőkkel, gondoskodott a megfelelő települési környezetről, még játszótérrel is. Az általa megvalósított elképzelések a skóciai New Lanark és az Indianában létesített New Harmony településen azzal a tanulással szolgáltak, hogy kétszáz éve létre lehetett hozni működőképes önellátó, önkormányzó kisközösségeket, fennmaradásuk biztosítása azonban néhány év vagy évtized alatt kudarcot vallott. Munkássága hatást gyakorolt a szakszervezeti mozgalmakra, települési önszerveződésekre és a nevelésre is.

Az utópia fogalmának születésére és alakulására vetett pillantás valamelyes magyarázattal szolgálhat arra, hogy a múlt század után az ezredforduló idején is szép számban jelennek meg a fiktív jövőképeket domináló disztópiák mellett utópikus elképzelések is. Az utópia fogalmának fennmaradását segít megérteni Karl Mannheim értelmezése, aki az utópikus gondolkodást intellektuális világszemléletként jellemzi, olyan szellemi konstrukciókat ért alatta, amelyek illuzórikus módon, de nem a fennállót dicsőítve jellemzik a társadalmi valóságot, ezzel pedig „olyan kollektív tevékenységet idéznek elő, mely úgy kísérli meg a valóság megváltoztatását, hogy ezáltal a valóságot az azt meghaladó célokkal hangolja össze” (Mannheim, 2019 [1929]).

A nemzetközi szervezetek, kormányok kitanának amellett, hogy az iskolázottság szintjének emelése fontos hozzájárulás az életminőség javulásához, a deklarált elvekben sem mutatkozik jelentős eltérés, azok követésében már sokkal inkább, a különbségek legkritikusabban az oktatási rendszerek irányításában, valamint finanszírozásban mutatkoznak meg. Az oktatás minden szintjén, minden országban számolni kell az oktatás expanziójából következő nehézségekkel, és természetesen a digitalizáció, a mesterséges intelligencia új kihívásaival.

A Tilburgi Egyetem Educational Utopias című tanulmánykötetében David Janssens és Michiel Bot (2023) az oktatás lehetséges jövőjét a megszokott helyekből kimozdító, eredeti, új perspektívák lehetőségeit kereső szókratészi értelemben vett atópiával jellemzik, ami – okfejtésük szerint –különösségével, flexibilitásával meghaladja az utópiát.

Az utópikus gondolkodás Mannheim által jellemzett módja nem vállal közösséget a szabadság korlátozásával, a falanszterrel, így ma is bátorságot ad az oktatás jövőjének formálására kész intellektuális egy gyakorlati munkához, aminek célja volt és maradt a társadalmi különbségek mérséklése. Ideák és utópiák tartották mozgásban az oktatás innovatív erőit egykor, Eötvös József 1865-ben papírra vetett gondolatainak idején, és így lehet ez ma is.

„Első kötelessége az államnak elhárítani azon akadályokat, melyek az egyeseknek gyermekeik jó nevelésében útjában állnak.

A második: gondoskodni arról, hogy amennyiben az egyesek ereje nem elégséges, hogy a gyermekek jó nevelését biztosítsa, gondoskodni oly intézetekről, melyekben mindenki gyermekeit neveltethesse.

Az állam feladása a nevelés dolgában, mint mindenben, biztosítani az egyéni szabadságot, de biztosítani azt mindenkinek, a legszegényebbnek szintűgy, mint a gazdagoknak.”

Felhasznált források

- Bayne, S., & Gallagher, M. (2021). Near future teaching: Practice, policy and digital education futures. *Policy Futures in Education*, 19(5), 607-625. <https://doi.org/10.1177/14782103211026446>
- Bourdieu, P. (1978). Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Eco, U. (2015 [1988]). *A Foucault-inga*. Európa Könyvkiadó.
- Eötvös, J. (1977 [1865]). Iskola-törvény. In Bényei, M. (szerk.), *Eötvös József: Vallomások és gondolatok*. Magyar Helikon. <http://mek.oszk.hu/05200/05249/05249.htm#21>
- European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023: Hungary*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/hu/country-reports/hungary.html>
- Foucault, M. (1991 [1970]). A diskurzus rendje. *Holmi*, 3(7), 868-889. https://epa.oszk.hu/01000/01050/00166/pdf/EPA01050_holmi_1991_07_868-889.pdf
- Halász, G. (2022). *A magyar inga*. Gondolat Kiadói Kör. https://halaszg.elte.hu/download/A_3_KONYV.htm
- Hanák, P. (1998). *Ragaszkodás az utópiához*. Liget Műhely Alapítvány.
- Heller, Á., & Fehér, F. (1993). *A modernitás ingája*. TTwins Kiadó.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (szerk.). (2023). *World Happiness Report 2023*. Sustainable Development Solutions Network.
- Hermann, Z., Kertesi, G., & Varga, J. (2023). A teszteredmények

társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. In Szabó-Morvai, Á., & Pető, R. (szerk.), *Munkaerőpiaci tükrök 2022* (pp. 80-87). KRTK KI.

- Holt, J. (1981). *Teach your own*. Delacorte Press.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Harper & Row. <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (globalintelhub.com)
- Ipsos. (2023a). *Global Educational Monitor*. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-12/Ipsos%20New%20Zealand%20-%20Global%20Education%20Monitor%202023.pdf>
- Ipsos. (2023b). *Global Trustworthiness Index*. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-07/Global%20trustworthiness%202022%20Report.pdf>
- Janssens, D., & Bot, M. (2023). Displacing the Young in the Neoliberal University. In *Educational Utopias: Liber Amicorum Prof. Dr. Alkeline van Lenning* (pp. 157-179). Open Press Tilburg University. <https://doi.org/10.26116/ccmr-9e23>
- Mannheim, K. (1996 [1929]). *Ideológia és utópia*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Mannheim, K. (2019). Utópia. *Kellék, 64*, 7-11.
- Morus, T. (1941 [1516]). *Utopia* (ford.: Geréb L.). Officina Nyomda és Kiadóvállalat. <https://mek.oszk.hu/10600/10652/10652.htm>
- Nagy, P. T. (2004). Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio, 13(1)*, 75–97.
- Owen, R. (1957 [1813]). *Nevelés és társadalom*. Tankönyvkiadó Vállalat.

- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I and II): Country Notes - Hungary*. Letöltve a https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/hungary_3df2ae68-en.html forrásból
- Polányi, K. (2004 [1944]). *A nagy átalakulás*. Napvilág Kiadó.
- University of Edinburgh. (2022). *Higher Education Futures Postcards*. https://www.de.ed.ac.uk/sites/default/files/2022-11/Postcard_Higher%20Education%20Futures_Postcards.pdf

Lehmann Miklós: A kritikai gondolkodás fejlesztése: lehetséges válasz egy komplex és kiszámíthatatlan jövő kihívásaira

– Absztrakt

A tanulmány a kritikai gondolkodás készségfejlesztő szerepét vizsgálja, különös tekintettel az iskolai oktatásra. A gyorsan változó társadalmi és technológiai környezet miatt egyre nehezebb előre meghatározni, milyen tudásra és készségekre lesz szükségük a ma iskoláskorú gyerekeknek a jövőben. A kritikai gondolkodás, mint transzverzális képesség, kulcsszerepet játszik abban, hogy a gyermekek hatékonyan tudjanak alkalmazkodni a váratlan helyzetekhez és kezelni a komplex problémákat. A tanulmány kitér a kritikai gondolkodás oktatásban betöltött szerepére, különböző keretrendszeren és pedagógiai módszereken keresztül. Továbbá, megvizsgálja a kérdezős alapuló tanulás jelentőségét, és bemutatja a gyermekfilozófiából eredő kérdező közösségek módszertanát, amely hatékony eszközt kínál a kritikai gondolkodás fejlesztésére. A tanulmány célja, hogy rámutasson a kritikai gondolkodás fontosságára az oktatásban, és javaslatokat tegyen annak széleskörű alkalmazására a pedagógiai gyakorlatban.

Kulcsszavak: kritikai gondolkodás, kérdező közösség, együttműködő tanulás

Az elmúlt években számos olyan elképzelés látott napvilágot, amely a pedagógia talán legnehezebben körvonalazható problémájára kísérel meg javaslatokat megfogalmazni. Szinte közhely, hogy a ma éppen iskoláskorú gyermekeket olyan képességekkel és tudással kell ellátni az iskolákban, amellyel kezelni tudják majd a felnőttkorukban várható élethelyzeteket. Csakhogy a gyors technológiai változások és a társas-kulturális környezet folyamatos átalakulása kiszámíthatatlanná teszi a

jövőt: nem lehet pontosan tudni, mire lesz szükségük a mai gyerekeknek egy 20-30 év múlva várható társadalomban. A kérdés nem arra fókuszál, milyen negatív változásokra lehet számítani és miként lehet megakadályozni a hanyatlást (sajnos rengeteg populáris elképzelés vetíti előre a társas-kulturális hanyatlást, kritika nélkül alkalmazva a „virágzó múlt és a sötét jövő” sematikus képét); a hangsúly inkább arra kerül, hogyan lehet a komplex változások ellenére a váratlan helyzetekre is felkészíteni a gyermekeket még iskoláskorban. Részben ezért is foglalkozik sokat a pedagógiai szakirodalom a transzverzális képességek fejlesztésével, amelyek nem egy sajátos területre vonatkozó képességeket, inkább univerzálisan használható, svájci bicska-szerű eszközöket ad a gyermekek kezébe. Ezen eszközök közé tartozik a kritikai gondolkodás is, amely várhatóan ugyancsak lényeges lesz egy sikeres és hatékony élet szempontjából a jövő társadalmában.

A jövőben szükséges képességek problémájának megoldásához több olyan keretrendszer is készült már arra, amelyek egységes mintázat szerint próbálják felépíteni a megcélzott képességeket. Az UNESCO konkrét ajánlásokat dolgozott ki egy adaptív társadalom érdekében, elképzelésük szerint pedig a komplexitás és a diverzitás növekedése miatt a jövőről többféle narratíva alkotható meg (és nyilván célszerű is egyszerre több narratívában gondolkodni), ezért a keretrendszer fő célja a társadalmi és technológiai folyamatok összetettségének kezelése, azaz elsősorban olyan képességek kialakítása, amelyek a rugalmasságot és sokoldalúságot alapozzák meg (UNESCO, 2019; 2020). Ehhez jól kapcsolható, hogy az Európai Unióban a 2023-as év a Képességek Európai Évének számított (Brandt et al., 2023). Az EU döntésének háttérében az állt, hogy a jövőre irányuló társadalom elő kell segítse a mai fiatalok számára a hosszú távon (évtizedek múlva is) hasznos képességek és készségek fejlesztését, valamint egyfajta bázistudás kialakítását. A Képességek Évét megalapozta, hogy az EU 2020-ban Skills Lab néven ügynökséget hozott létre, amely folyamatosan vizsgálja a munkaerőpiaci igényeket és a képességekre-készségekre vonatkozó elvárásokat a tagállamokban. Mindegyik kezdeményezésben közös elem, hogy hangsúlyozza a kreativitás, innovációs készség, kísérletező és a kollektív intelligencia igényét a jövőben fellépő kihívások kezeléséhez. Ugyancsak jellemző, hogy az elképzelések jelentős szerepet szánnak a kritikai gondolkodás fejlesztésének: ez egy olyan képesség, amely –

transzverzális képességként – a ma még előre nem látható feladatok kezelésében nyújthat segítséget, elemzéssel, többszemponútú szemlélettel és visszacsatoló értékeléssel támogatva a problémamegoldást. Szintén hasonló eredményre jut Kotsiou és munkatársainak metaelemzése is (Kotsiou et al., 2022), amelyben 99 különböző képesség- és kompetenciarendszer összehasonlítását végzik el: a magasabbrendű gondolkodási képességek, a reflexió és a kritikai attitűd az általuk létrehozott kilenc kategória egyik kitüntetett eleme.

Bár a képességek és kompetenciák hivatkozott keretrendszerei a jövő várható kihívásai szempontjából listázzák a kritikai gondolkodást, az ebben az irányban történő fejlesztés korántsem új gondolat. John Dewey, a modern pedagógia egyik központi gondolkodója *Hogyan gondolkodunk?* című 1910-ben megjelent művében (Dewey, 1910) a reflektív gondolkodás és a kritikai gondolkodás fogalmát egymás szinonímáiként használja. Nézete szerint a reflektív gondolkodás egy meggyőződés vagy vélekedés aktív, kitartó és alapos mérlegelése, amely során a tanuló figyelembe veszi az azt alátámasztó indokokat, valamint levonja a megfelelő következtetéseket. Ez a gondolkodás nem függ tényleges tárgytól, bármely iskolai tantárgyban alkalmazható (és szükséges is alkalmazni), így bármely tantárgy alkalmas fejlesztésére is.

Dewey-t követően a kritikai gondolkodás más elméletalkotói szintén hasonló értelemben használják a fogalmat. Ennis (2015) definíciója szerint „a kritikai gondolkodás ésszerű, reflektív gondolkodás, amelynek középpontjában annak eldöntése áll, hogy mit higgyünk vagy mit tegyünk” (Ennis, 2015. 32.). Ez a definíció a fogalom két fő jellemzőjét emeli ki: egyrészt, a kritikai gondolkodás ésszerű gondolkodás, másrészt pedig mindig célorientált. Mint minden tömör definíció, természetesen ez is elsiklik néhány fontos további sajátosságon, melyek fontosak lehetnek egy ennyire összetett fogalom meghatározásában, és az oktatásban történő alkalmazásában. Ennis maga is további 17 különböző definíciót sorol fel egy másik, 2016-os tanulmányában, melyek közül 14 az akadémia világából, további három pedig más, főként online forrásokból származik (Ennis, 2016. 8-9. o.). A különböző definíciók gyakran ugyanazt a jelenség- vagy tapasztalathalmazt írják le, de különböző aspektusokat emelnek ki. Érdeemes röviden megemlíteni a különböző definíciók központi fogalmait, mert maga az áttekintés egyben bevezetés is a kritikai gondolkodás gyakorlatába:

ezek a fogalmak a kritikai gondolkodás főbb folyamataira, eszközeire, készségeire és kompetenciára, valamint az oktatásban központi szerepet játszó tevékenységeire utalnak.

Kiemelt helyen kell említeni ezek közül a már érintett transzverzális jelleget, ugyanis általános értelemben a kritikai gondolkodás a legtöbb iskolai tevékenységben és tantárgyban alkalmazható. Fontos az érvelésben, a logikus gondolkodásban, a következtetések levonásában, a problémamegoldásban, az ítékezésben; de helye van az empirikus tudományágakban is, hiszen a megfigyelés, a mérés és az összehasonlítás módszereit biztosítja. Eszerint a kritikai gondolkodás két fő jellemzője Ennis korábbi definíciójából (mint ésszerű és célorientált gondolkodási forma) kiegészíthető egy harmadikkal, nevezetesen: a kritikai gondolkodás mindig szisztematikus gondolkodás, amelyet szabályok, normák és módszerek vezérelnek.

A különböző meghatározásokból kiolvasható sajátosságokat érdemes a már hivatkozott keretrendszerekben is elhelyezni, amelyek a képességek és kompetenciák fejlesztéséhez nyújtanak támpontokat. A kritikai gondolkodás szorosan kapcsolódik több ilyen területhez is: a reflektív képesség, a források közötti választás, az értékelési stratégiák, a bizonyítékok elemzése, az együttműködésen alapuló tanulás elősegítése és a tanulók aktív bevonása teljes összhangban van Dewey és Ennis meghatározásaival. Mindemellett jól köthető az aktuális kompetenciafejlesztési irányokhoz is, így az információs, a digitális, valamint a szövegértési kompetencia fejlesztéséhez is. Következésképpen, a kritikai gondolkodást nem érdemes csupán egyedi, különálló kompetenciaként kezelni, hanem olyan transzverzális kompetenciaként, amely a kisgyermekkortól a felnőttoktatásig központi szerepet kell kapjon, és a játéktól a szakképzésig különböző tevékenységek révén fejleszhető, átfedve minden részterületet. A pedagógiában ezért általános kompetenciafejlesztési területként lehet felfogni, melynek során szisztematikus gondolkodási szabályokat és problémaalapú módszereket alkalmaznak a tanítás és tanulás folyamataiban.

Fontos azt is látni, hogy ezek a készségek számos tudományágban alapvetőek, és szorosan kapcsolódnak az oktatás központi feladataihoz. A kritikai gondolkodás – mint az oktatás eszköze és módszere – a jó

kérdésekkel kezdődik, és megtanít arra, hogyan kell egy problémához megfelelő kérdésekkel közelíteni. Csak egy világos kérdés vezethet egyértelmű válaszhoz; a jó kérdést pedig világos érvelés és a következtetések ésszerű megfogalmazása követi. Mindemellett a jó kérdés keresése, a kérdések megfogalmazása egyben az érdeklődés vezette tanulás alapja is, melynek során a gyermekek saját intencióik szerint tudnak egy-egy problémához közelíteni. És egyben ez az a pont, amelyen a kritikai gondolkodást érdemes összekötni a gyermekfilozófia módszerével, a filozófiai vizsgálódás (pontosabban, a filozófiai vizsgálódás mintáját követő kérdezés) osztálytermi lehetőségével.

A kérdéseken alapuló gondolkodás és tanulás jól kidolgozott csoportos munkamódszere Matthew Lipman *Philosophy for Children* (P4C, Lipman, 2003) programjából származik. Lipman elképzelése teljes összhangban van a kritikai gondolkodás gyakorlásának céljával: ahogy Lipman maga is kijelenti, a P4C segít a gyermekek gondolkodásának felszabadításában (így az autonóm gondolkodás kialakításában), a demokratikus közösségek szabad és független polgárainak nevelésében, valamint az önálló és megalapozott cselekvést lehetővé tévő készségek fejlesztésében. Mint Demeter (2001) felhívja rá a figyelmet, a P4C szemlélete ezáltal nem csupán alkalmas, hanem szükséges is egy relativizáló, az értékek világában kevés támpontot nyújtó iskolai nevelés esetén.

Lipman javaslata a közös munkára a kérdező közösség (egyfajta érdeklődés vezérelte kutatóközösség), a gyermekek kis csoportja, amely egy közösen kiválasztott problémát vizsgál az aspektusok sokaságának beemelésével. Ezért a csoport központi értéke a tagok heterogenitása – hiszen a sokféleség biztosítja a sokféle szemléletmód megjelenését –, amely több szempont alapján is lehetséges: nem, érdeklődés, tudás, képesség alapján. Más szóval, a kérdező közösség egy olyan befogadó csoport, amely jó esélyt kínál minden gyermek számára a kritikai attitűd támogatásához, saját gondolkodásának fejlesztéséhez azzal, hogy egyenlően és aktívan részt vehetnek a közös munkában – e munka során pedig érvényesíthetik érdeklődésüket, gondolataikat és ítéleteiket, mivel a közösség a tagok egyenlőségén alapítva keresi a válaszokat a vizsgált problémákra.

Ezek a közösségek tehát a gyermekfilozófia szigorúan vett területén túl, más diszciplínák és problémák esetében is a kritikai gondolkodás fejlesztésének színterei lehetnek. A csoport minden tagja saját képességei és érdeklődése szerint járul hozzá a vizsgálathoz: egyikük kérdezhet, mások érveket formálhatnak, megint mások egy-egy speciális szempontot említhetnek vagy szintetizálhatják vizsgálódás során már megszerzett ismereteket – megvalósítva így az egyenlőségen alapuló munkamegosztást, közös és megosztott gondolkodást. Lipman módszere a közösség egységét is kihasználja a kérdés és gondolkodás katalizálására, mivel erősíti a tagok közötti kapcsolódásokat, az egymásra hangolódást, biztosítva így a közös gondolatok megfogalmazását. A személyes kommunikáció, a társadalmi szolidaritás és az értelmezések vagy válaszok közös keresése elengedhetetlen a gyermekek csoporton belül tartásához.

A kritikai gondolkodás képessége a közös munka során alakulhat ki. A módszer szerint a tanár vagy a tréner szerepe ezekben a közösségekben elsősorban a közös munka elősegítése és az egyéni hozzájárulás segítése az együttműködő tanulás hatékonyságához. Nem ő lesz az, aki „kimondja az igazságot”, inkább csak segíti az igazság keresését. Nem neki kell állást foglalnia, viszont hozzá kell segíteni a gyermekeket, hogy meg tudják fogalmazni saját álláspontjukat, amelyet megfelelő érvekre tudnak alapozni. Ennek érdekében központi jelentőségű az érvelés pártatlanságának és racionalitásának megőrzése, valamint az érvelés vagy vita hangnemének biztosítása: az érvek nem a másik személyt, hanem a vitapartner érveit kell megcéllozzák. A tanár szerepéhez hozzátartozik, hogy amennyiben szükséges, segítse az érvelés során alkalmazott kérdések és definíciók tisztázását vagy pontosítását, a homályos fogalmak magyarázatát. Fontos azonban, hogy a munka magától, szabadon fejlődjön a közösségben, a tanár lényegi beavatkozása nélkül; neki csak a csoport tevékenységét kell elősegítenie és – bizonyos esetekben – korrigálnia. A kritikai gondolkodás alkalmazásával létrejövő eredményes vita a gyermekek saját gondolataiból és kreatív képességeiből ered, a tanároknak csak abban kell segíteniük, miként lehet ezeket a gondolatokat közösen megvitatni és alakítani úgy, hogy ezáltal mindannyiuk gondolkodása fejlődjön. Ahogy Wartenberg (2009) a P4C elméletében hangsúlyozza, a kutatóközösség megfelelő modellje nem a tanárközpontú tanulás (amely az ismeretszerzésre

irányul), hanem a tanulóközpontú tanítás (amely az érdeklődés vezette aktív felfedezésre és megismerésre irányul). Csak ez utóbbi segíthet abban, hogy a gyermekek bevonása és aktivizálása révén olyan kritikai képesség alakuljon ki bennük, amely a legkülönbözőbb helyzetekben hatékonyan támogatja majd életüket, döntéseiket.

A kritikai gondolkodás képessége ezért mindenképp a jövőben szükséges képességek egyikének tekinthető. Kialakítása hozzájárulhat ahhoz, hogy a kiszámíthatatlan jövőbeli változások kezelhetővé váljanak a következő évtizedekben felnövekvő generációk számára. Jó igazolást nyújt erre a már ma is érzékelhető információs problémák vizsgálata. A jelenlegi helyzetre is érvényes ugyanis, hogy az egyént érő információs sokféleség, a gyakran egymásnak ellentmondó, különböző forrásokból származó információ megítélése komoly nehézséget okozhat – ez pedig hatványozottan érinti a tapasztalattal még nem rendelkező gyermekeket, jóllehet, a felnőttek jelentős része is problémákkal küzd ezen a téren. Várható, hogy a jelenlegi trend folytatódik, és az információs komplexitás inkább fokozódni fog a jövőben. A kritikai gondolkodás mint transzverzális képesség támpontokat nyújthat az információ megítélésében, annak tárgyától függetlenül.

Túl azon, hogy az információ mennyiségi növekedése önmagában is szükségessé teszi a kritikai gondolkodás alkalmazását az információ megbízhatósága tekintetében, az is érdekes kérdés, miként érdemes beépíteni a kritikai gondolkodásra nevelésbe a forráskritikát mint a különféle médiumokból, közvetett módon szerzett információ megítélésének gyakorlatát. Ahogy az is megfontolásra érdemes, hogy a forráskritikának a közvetlen tapasztalati forrásokkal kapcsolatban is van jelentősége. Az információforrások egyik esetben sem ítéltethők meg pusztán kétértékű módon, „igaz-hamis” állításokként; inkább fokozatos igazságértékkel (ezáltal pedig fokozatos használhatósággal) rendelkeznek, és míg a különböző források bizonyos kérdésekben megbízhatóak, más kérdésekben ugyanezek kevésbé megbízhatóak lehetnek. Az iskolai gyakorlatok során ezeket az eseteket a gyermekeket érdeklő problémákon lehet demonstrálni, rávezetve őket arra, hogy a kritikai hozzáállás még a legegyszerűbb kérdésekben is hasznos lehet. Egy kérdező közösségben a tanulók együtt tervezhetik meg a munkát, majd vizsgálhatják meg, milyen eltérések bukkannak fel a közvetett forrásoknál (összevetve például egy bulvár és egy egyetemi forrást),

vagy a közvetlen források esetében (megvizsgálva például a szubjektív érzékelés és a sztenderdek alapján végrehajtott mérés különbségeit).

A közvetett információforrások újabb problémákat is felvetnek. Szinte közhely, hogy az utóbbi időben az internet vált a tanulók elsődleges információforrásává, bár természetesen jelentős eltérések lehetnek a gyerekek társadalmi-gazdasági háttérétől, a szülők attitűdjeitől, vagy a digitális műveltség szintjéről, a digitális környezetben szerzett tapasztalatok mértékétől függően. Éppen ezért a kritikai gondolkodásnak és a közös feladatmegoldásnak itt különleges célja van. Ismert, hogy azok a diákok, akik nem, vagy csak nagyon korlátozottan férnek hozzá az internethez, kevésbé kritikusan viszonyulnak az ott talált információhoz, és könnyebben megtéveszthetők, mint azok, akik már gyakorlottabb internethasználók. A kérdező közösségekben ezek a gyerekek közösen dolgoznak és egymástól is tanulnak, a feladatmegoldás során pedig a közös tapasztalat elősegíti a csoport egészének fejlődését. A pedagógus nagyban elősegítheti ezt a folyamatot megfelelő célok és feladatok kiválasztásával, a közösség ösztönzésével.

Szintén erőssége ennek a módszernek a horizontális kapcsolatok kiaknázása: a csoportmunka során a tapasztaltabb tanulók segíthetnek a kevésbé tapasztaltaknak, és a folyamatos reflexió, amelyet a csoporttagok gondolkodásának sokfélesége is elősegít, rávilágít az információ ellenőrzésének szükséges lépéseire. A pedagógus ebben sem irányító, de folyamatosan segítheti a közös munkát, és a forráskritika több eszközét mutathatja be a tanulók számára, hangsúlyozva a formai és tartalmi elemzés legfontosabb technikai fogásait.

Jó gyakorlat lehet, ha a csoport alapvető lépéseket követ az ellenőrzés során. Online források esetében a módszer első elemeként például érdemes felderíteni, pontosan ki a kérdéses forrás szerzője, és rendelkezik-e az adott oldal impresszummal (sok esetben sem szerző, sem impresszum nincs; a beszélgetés során érdemes kitérni arra is, hogy miért adhat okot gyanakvásra ezek hiánya). Már maga az URL is árulkodó lehet: a korábbi példához kapcsolódva, az egyetemi oldalak megbízhatóbbnak tekinthetők a sokféle információt érdekesen és hangzatosan kínáló oldalaknál, mert az előbbiek szigorú tudományos sztenderdekhez igazodnak, míg az utóbbiak inkább csak a kíváncsiságot próbálják felkelteni. Hasonlóan fontos lehet a hivatkozások kritikai

vizsgálata is: a tanulók közösen ellenőrizhetik, vannak-e egyáltalán hivatkozások a forrásszövegben, azok valósak-e, milyen dátumokkal rendelkeznek, és a hivatkozott személyek a területük elismert szakembereinek számítanak-e.

A formai elemzésnek ki kell terjednie a nyelvi eszközök ellenőrzésére is (Falyuna, 2018), ebben egy kérdező közösség megintcsak a résztvevők sokféle gondolkodásmódjának kihasználásával, a változatos szempontok beemelésével tudja érdekessé és hatékonyá tenni a munkát. A megbízható szöveg jól definiált fogalmakat, megfelelően strukturált fogalomhasználatot, világos mondatformákat tartalmaz. Ebben a tekintetben érdemes a szöveg általános minőségét is vizsgálni, hiszen egy gépi fordítás vagy egy mesterséges intelligencia alkalmazással generált szöveg nem feltétlenül megbízható információforrás. A fordítás kérdése önmagában is óvatosságra inthet: minden fordítás egyben értelmezés is, és a szöveget a fordítás során akár szándékosan is manipulálni lehet.

A kritikai gondolkodás gyakorlásának szerves eleme az érvelés, a megfelelő érvek formálásának elsajátítása – a kérdező közösség ebben is jó módszert biztosíthat. Ha a tanulók személyes tapasztalatot szereztek az érvelésben, fel tudják mérni a szövegben olvasott érveket is. Együttesen derítik fel, hogy csak a körültekintően megalapozott következtetések megbízhatóak, és minden megtévesztő formában megfogalmazott mondat gyengítheti a szöveg egészét.

A kérdező közösségek módszere tehát olyan megoldást kínál a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez, amely a mai információs sokféleség kezeléséhez is alkalmas. Előnye az is, hogy csoportos feladatmegoldásként egyszerre több transzverzális képesség fejlesztéséhez is hozzájárul: a kritikai attitűd kialakítása és fejlesztése mellett a szociális képességek, a kooperáció fejlesztése, valamint a szabályokat követő gondolkodás, de éppígy a kreatív gondolatok megfogalmazásának terepe is lehet. Kétségtelenül nem látható előre, milyen konkrét tudásra lesz szüksége a következő generációk tagjainak felnőtt életük során; az azonban bizonyosnak tűnik, hogy a kritikai gondolkodás az élet számos területén segítségükre lehet majd. Ebben az értelemben a kritikai gondolkodás fejlesztése a kérdező közösségek módszerének alkalmazásával teljes összhangban van a jövőben szükséges képességeket célzó hivatalos ajánlásokkal.

Felhasznált források

- Brand, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., Knight, E., Milana, M. (2023). The European year of skills 2023: skills for now and in the future? *International Journal of Lifelong Education*, 42:3, pp. 225-230. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2212424>
- Demeter, K. (2001). Gyermekfilozófia az ezredfordulón. In Donáth, P., Farkas, M. (szerk.), *Filozófia, művelődés, történet 2001*. Trezor, pp. 140-159.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath & Company.
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. In Davies, M., Barnett, R. (szerk.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Ennis, R. H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts. In Bondy, P., Benacquista, L. (szerk.), *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 18–21 May 2016*, (pp. 1–19), OSSA, <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2292&context=ossaarchive> (2024. 06. 10.).
- European Training Foundation (2024). *Skills Demand Analysis*. <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/skills-demand-analysis> (2024. 06. 13.).
- Falyuna, N. (2018). Az (ál)tudományos ismeretek és az internet. *Jel-Kép: Kommunikáció, Közvélemény, Média* 2018/4., pp. 35-50. <https://doi.org/10.20520/Jel-Kep.2018.4.35>
- Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D. D., Cowhitt, T., Major, L., Wegerif, R. (2022). A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, Vol. 41, No. 1, pp. 171–186. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522>

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2019). Futures Literacy: An Essential Competency for the 21st Century. UNESCO. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about> (2024. 06. 14.).
- UNESCO. (2020). Embracing a Culture of Lifelong Learning. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>. (2024. 06. 14.).
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. Rowman & Littlefield Education.

Gulyás Barnabás, Déri András: A csapatban tanítás relevanciája az ifjúsági munkások egyetemi képzésében: a formális keretek lazításának lehetősége

— Absztrakt

Tanulmányunkban a csapatban tanítás [team-teaching] relevanciáját mutatjuk be, részben tapasztalataink, részben az ehhez kapcsolódó szakirodalmak alapján. Álláspontunk szerint a csapatban tanítás (tehát több oktató egyidejű jelenlétével megtartott órák) gyakorlata szervesen kapcsolódik a nemformális módszerek tartalmához és szemléletmódjához, és ekképpen jól integrálható az ifjúsági munkások egyetemi képzésének keretei közé, mindez lehetőséget biztosíthat a formális oktatásra jellemző hierarchikus viszonyrendszer lazításához. Ez azért is különösen fontos, mert az ifjúsági munka gyakorlata alapvetően a nemformális módszerekhez, és a hierarchia mentesség szemléletéhez köthető. A következőkben tehát bemutatjuk a team-teaching lehetőségeit az ifjúsági munkások egyetemi képzésében, egy olyan formális oktatási programban, amelynek központi tartalmi eleme a nemformális tanulás.

Kulcsszavak: csapatban tanítás, társtanítás, nemformális módszerek, ifjúsági munkások képzése

Nemformális tanulás az ifjúsági munkások formális képzésében

Korábbi tanulmányunkban (Gulyás & Déri, 2022) részletesebben vizsgáltuk a formális és a nemformális tanulás közötti kapcsolatot. Míg a formális oktatás a hagyományos keretek között szummatív értékelésen (a tanuló tanulásának értékelése például vizsgán keresztül) és oktató és hallgató közti hierarchián alapul, addig a nemformális tanulás az önkéntes részvételen, a tanulóközpontú megközelítésen, az önértékelés fontos szerepén és a formatív (ha van egyáltalán) értékelésen. A nemformális tanulás különösen fontos jellemzője, hogy jellemzően csoportban zajlik, és maga a csoport fontos eleme a tanulási folyamatnak (lásd pl. Kloosterman & Taylor 2012), és ebben az összefüggésben nincs hagyományos hierarchia a tanulás facilitátora és a tanulók között.

Az ifjúsági munkások formális keretek között történő képzésének kérdése egy külön tanulmány tárgya lehetne (a témában már vannak nagyobb tudományos munkák, lásd pl. Seal, 2019). Ahogy a szakma gyakorlatára, úgy a szakemberek képzésére is egyaránt sokféle megoldást találunk Európában (Kárpáti, 2019). Az a konkrét mindennapi munka, amelyet az ifjúsági munkával foglalkozó szakemberek végeznek szinte minden esetben nagyon gyakorlatias, ebből következik, hogy a képzés is erősen gyakorlatorientált. Höyla és Kiilakoski a finnországi szakemberképzést bemutató tanulmányukban kiemelik, hogy a gyakorlat révén nemcsak a szakemberek felkészítése; de egyben a hallgatók szakmai közösségekbe való bekapcsolódása is támogatható (Höyla & Kiilakoski, 2019: 52). A szakemberek képzésének egyik fontos hozadéka lehet a szakma professzionalizációja. Mind a minőségi szabályok megszilárdítása, mind a szakma elismerése, mind a karrierutak jobb tervezhetősége szempontjából előnyt jelent, ha egy alapvetően nemformális tevékenységeken alapuló szakmát formális keretek között is képeznek (lásd pl. Taru et al. 2020).

A formális keretek és a nemformális módszerek közötti ellentmondás különösen releváns az ifjúsági munkások egyetemi szintű képzésével összefüggésben. Az ifjúsági munkát gyakran értékálló társas gyakorlatként írják le (vö. az ifjúsági munkáról szóló európai tanácsi

ajánlás [ET, 2017]), amelyben a partnerség kulcsfontosságú érték, ez azonban a formális oktatás keretei között gyakran kihívást jelent. A formális (esetünkben: egyetemi) oktatás esetében az oktatónak kötelező értékelnie a tanulókat, így a hierarchia teljes hiánya nem lehetséges. Ráadásul a magyar oktatási rendszer a szummatív értékelés gyakoriságával és az oktatók és hallgatók között fennálló hierarchiával (ld. pl. Halász, 2001; Domonkosi & Ludányi, 2019) arra ösztönözheti az egyetemi hallgatókat, hogy nagyobb távolságot tartsanak tanáraiktól, és kevésbé legyenek motiváltak tapasztalataik és véleményük megosztására. Ezzel együtt természetesen a kép összetett, és számos tényezőtől függ (ilyenek pl. az intézményekben alkalmazott oktatási módszerek és gyakorlatok, a tanítással kapcsolatos oktatói elvek és értékek), így kontextusfüggően a formális oktatás formalitása eleve változó.

Éppen ezért, és mert egy-egy oktatási intézményen belül is eltérő oktatói gyakorlatok figyelhetők meg, különösen fontos, hogy a (lehetőségekhez mért) hierarchia mentesség biztonságos és támogató tanulási környezetben jelenjen meg. Véleményünk szerint ehhez a csapatban tanítás jó módszertani megközelítést jelenthet.

Magyarországon a 2000-es évek eleje óta vannak ifjúsági munkához kapcsolódó felsőfokú képzések. A fiatalokkal foglalkozó leendő szakembereknek szóló jelenlegi alapképzés (közösségszervezés BA) 2017-ben indult, az ifjúsági munka a tanulók által választható három szakirány közül az egyik¹. A program egyik sajátossága, hogy az első három félév a program összes tanulója számára közös, a program második fele pedig a szakirányok között oszlik meg².

Az ifjúsági munkások ELTE-n zajló képzésének egyik sajátossága, hogy nemcsak a szakmai gyakorlat tekintetében gyakorlatorientált, hanem a

¹ Némiképpen szerencsétlen módon ifjúsági közösségszervezés néven - ez abban a tekintetben visszalépésnek tekinthető, hogy a korábbi képzési program (noha egyetemi diplomát nem adott) legalább tartalmazta az ifjúsági munka megnevezést. Akkreditált felsőfokú szakképzésben – ld. erről: Szabó András és Ladáné Dauda Györgyi tanulmányait (2021)

² A szerzők az ELTE közösségszervező képzésében oktatnak, így tapasztalataik elsősorban ebben a kontextusban érvényesek.

szakirányhoz kapcsolódó legtöbb tárgy esetében is. A képzés szerepét ily módon a gyakorlatra (terepre) való felkészítésben látjuk, amelynek eredménye a kompetens szakember, a képzett ifjúsági munkás (vö. Kiilakoski, 2020:149). A gyakorlatorientált szemléletmódot támogatja a csapatban tanítás, illetve az oktatók azon törekvései is, amelyet az ifjúsági munka gyakorlati szereplőivel szakmai kapcsolatként ápolnak. Az oktatás és az oktatók így nemcsak elméletalkotó szereppel jelennek meg a szakmában, hanem a szakmafejlesztésnek is részesei.

Csapatban tanítás a felsőoktatásban

A csapatban tanítás (amely alatt két vagy több oktató egyidejű jelenlétét értjük) felsőoktatásbeli lehetőségeiről szóló irodalmak általában kiemelik, hogy az hatékonyabbá tudja tenni a diákok tanulását, egyénre szabottabb figyelmet és változatosabb tanítási módszereket biztosít. A társtanításnak [co-teaching], amely általánosságban csak annyit jelent, hogy egy tanegység oktatásában többen részt vesznek (akár párhuzamos kurzusok oktatójaként), többféle stratégiája van (lásd Bacharach et al. 2008). Az általunk a következőkben használt és szorgalmazott team-tanításnak [amit Gelencsérné Bakó, 2024 nyomán használunk csapatban tanításként magyarul] vagy interaktív megközelítésű társtanításnak címkézhetjük (Minett-Smith & Davies 2019). A csapatban tanítás már a definíciójával erős támpontokat ad az ifjúsági munkások képzésével kapcsolatos összefüggések értelmezéséhez:

“A jól megtervezett, csapatban tartott órák észrevétlenül osztják meg az oktatói feladatokat, előírt hatáskör megosztása nélkül. A csapatban tanítás stratégiáját alkalmazva minden tanár aktívan részt vesz az órán. A diákok szemszögéből nézve nincs egyértelműen meghatározott vezető - mivel mindegyik tanár osztozik az oktatáson, szabadon közbeszólhat, és rendelkezésre áll, hogy segítse a diákokat és válaszoljon a kérdésekre.” (Bacharach et al. 2008, 11. o.).

Az, hogy nincs egyértelmű vezetői pozíció, máris enyhíti a formális oktatás hierarchikus kereteit, és az egyidejű aktív részvétel teret nyithat a vitáknak, illetve illusztrálhatja a különböző nézőpontok egyidejű érvényességét. Ezáltal egy olyan tanulási környezet jön létre, amely

nagyon hasonlít a valós helyzetekhez az ifjúsági munka gyakorlatában, azaz a fiatalokkal a partnerséget és kapcsolatteremtést építő folyamatokban. A csapatban tanításnak a kollaboratív tudástermelésben is erősítő szerepe lehet (lásd pl. Harris & Harvey 2000), a tanulók meghaladhatják az olyan várakozásaikat, amelyek szerint az oktatók bizonyos tantárgyak egyetlen érvényes szakértőinek tekinthetők: “A csapatban tanítás tiszteletben tartja a tanulás többirányúságát - azt a tényt, hogy egyetlen személy sem lehet szakértője mindennek” (Eisen & Tisdell 2000, 1. o.).

A csapatban tanítással foglalkozó szakirodalom szerint ez a megközelítés nemcsak a tanulók számára előnyös. Az oktatók kiegészésének megelőzésében betöltött szerepét elsősorban a megosztott munkaterheléssel indokolják (Minett-Smith & Davies 2019), míg a kreativitás gyakorlása és az új módszerek kipróbálása a szakmai fejlődés eszköze lehet (lásd pl. Perry & Stewart 2005).

A gyakorlatban azt tapasztaljuk, hogy ez a két terület összefügg egymással: az intellektuálisan kihívásokat tartogató és bizalmi környezetben való tevékenység hozzájárul a szakmai jólléthez is. Esetünkben előfordul az is, hogy vendégelőadókat hívunk. A vendégek a nagyon értékes gyakorlati tapasztalataik megosztásán túl, bekapcsolódnak a következő szakember generáció képzésébe, részeseivé válnak a különféle oktatói teameknek. A csapatban tanítás során a tanulók számára előnyös lehet a hatékonyabb és szükségletközpontú formatív értékelés: Baeten és Simons (2014) szerint a csapatban tanítás több támogatást, visszajelzést és útmutatást nyújthat a tanulóknak a hagyományos módoknál. A szerzők azt is megjegyzi, hogy a tanulók motiváltabbá és elégedettebbé válhatnak. A Magyarországon végzett ezzel kapcsolatos kutatások is pozitív tapasztalatokról számolnak be, még ha ezek nem is a nemformális módszerek kontextusában jelentek meg. Korom és szerzőtársai (2016) a tanárképzésben vélték sikerrel alkalmazható stratégiának a csapatban tanítást a természettudományos tárgyak tanítása kapcsán, Horváth Mariann pedig a nyelvtanítás során alkalmazott gyakorlatának bemutatásakor jut arra a következtetésre, hogy “sok pluszt kaphat mindkét fél, ami egy életre meghatározhatja a pályáját és munkakapcsolatát” (Horváth, 2019, 78. o.). Megjegyzendő, hogy a szerzők a közös reflexió fontosságát is kiemelik, azaz fontos átgondolni a tanulók bevonását a szakmai tanulási helyzeteikkel

kapcsolatos reflektív és értékelési folyamatokba.

Véleményünk szerint ezeket az összefüggéseket mindenképpen érdemes tovább vizsgálni. A csapatban tanítás és a csoportos tanítás jellemzői és lehetséges előnyei nagyon is kapcsolódhatnak a nemformális tanulás módszereihez, gyakorlataihoz és az ezeket alátámasztó értékekhez. A hagyományos hierarchiák lebontásában, a tudás közös konstrukciójában, biztonságos(abb) terek létrehozásában és a tanulók részvételre való motiválásában játszott szerepe szilárd és hasznos alapot nyújthat a formális és a nemformális tanulás közötti szakadék csökkentéséhez, amit nagyon jól ki lehet használni az ifjúsági munkások képzésében. Gyakran tapasztaljuk, hogy a nemformális tanulási technikák alkalmazása a (csapat)tanítási gyakorlatunkban segíti a tanulók reflektív kompetenciájának fejlődését (vö. Schön, 1983). Az, hogy a képzés során reflektív szakemberekké válnak, segíti őket abban, hogy a diploma megszerzése után is reflexióra építő szakmai utakat, kihívásokat kövessenek. Érdekes lenne azt is vizsgálni, hogy a tanításban (és az értékelésben) alkalmazott módszerek és technikák hogyan segítik a hallgatók szakmai fejlődését és felkészültségét (vö. Gormally et al, 2021).

A csapatban tanításnak mindezek mellett egy áttételes hatása is lehet, amely a szakmai közösségre is kiterjedhet. Kelly (2018) amellett érvel, hogy a társtanítás (co-teaching), azáltal, hogy lehetőséget teremt a közös tanulásra és a tapasztalatok megosztására a tanárok között, kialakíthat egy gyakorlatközösséget³ [community of practice]. Az ifjúsági munka terén, mivel mind földrajzilag, mind szakmai háttér tekintetében sokféle szereplő vesz benne részt, különösen fontos szempont e gyakorlatközösségnek a létrejötte és hálózatosodása (ld. pl. az európai ifjúsági munkára vonatkozó menetrend⁴ erre vonatkozó ajánlásait). Véleményünk szerint egy kevésbé formális környezetben a gyakorlatközösségben való részvétel kiterjeszhető a tanulókra is, akikkel közösen, tudatosan alakítható mindez.

³ A gyakorlatközösség „olyan tevékenységrendszerben való részvételt jelent, ahol a tagok közös megértéssel rendelkeznek arról, mit csinálnak és mindez mit jelent a saját életük és a közösség szempontjából” (Lave & Wenger 1991, 98.o; Kasza-Kelemen et al., 2022 fordítása)

⁴ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a20z0004.tkk>

Összegzés: csapatban tanítás, mint a formális hierarchia lazításának eszköze

Tanulmányunkban amellet érveltünk, hogy a csapatban tanítás módszere jól illeszkedik az ifjúsági munkások képzésével kapcsolatos sajátosságokhoz, és eszköze lehet formális oktatási környezet és a nemformális tanulást középpontba állító módszertan közötti ellentmondások feloldásának. Összegzésként – egy 2021-es tanulmány logikája mentén (Wizel, 2021, aki a közoktatás kereteit vizsgálta Izraelben) – bemutatjuk, miként tud a csapatban tanítás hidat képezni a formális keretek és az ifjúsági munka alapvetően ettől eltérő értékrendje között. Wizel (2021) tehát három fő lehetséges összekötőelemet azonosított, amelyek számunkra is segíthetnek értelmezni a formális keretek lazításának lehetőségeit:

– Önkéntesség

A formális és nemformális keretek összeegyeztetésének talán legbonyolultabb eleme az önkéntesség kérdése, amely a nemformális tanulás fontos jellemzője. Wizel (2021) a választási lehetőségek felkínálásának lehetőségével (pl. feladatok, beszámolóra választható témakörök) igyekszik ezt áthidalni. Ez a szempont a társtanítás módszertanához kevésbé kapcsolódik, azonban talán annak a felismerése, hogy az oktatóknak is különböző hátterük és (adott esetben) érdeklődésük van, ösztönözheti a lehetőségek szélesebb körű felmérését, kihasználását a tanulók részéről is.

– A tanterem, mint társas csoport

Mint fentebb jeleztük, a csoportban történő tanulás fontos eleme a nemformális módszereknek. Éppen ezért különösen fontos a tanulás tartalmán túl a folyamatára, a 'hogyanjára' (Raviv, 2016) is hangsúlyt fektetni. Ezzel összefüggésben az oktatói szerepek a „a kapcsolatok, a működési kultúra és a csoportnormák fenntartását” is magukban foglalják (Wizel, 2021, 99. o.). A csapatban tanítás lehetőséget ad arra, hogy

az oktatók együttműködjenek és rugalmasan reagáljanak a hallgatók szükségleteire és a felmerülő tanulási lehetőségekre, valamint illusztrálják a megosztott felelősség működését, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók nagyobb felelősséget vállaljanak a tanulás egész folyamatáért.

— **Kapcsolatok és párbeszéd**

A nemformális tanulás fontos szempontja a hagyományos tanító-tanuló hierarchiák hiánya. A szimmetria a csapatban tanításban is megjelenhet, amennyiben az oktatók egyenlő felekként vesznek részt a folyamatban. Ezzel illusztrálni és ösztönözni tudják a tanulókkal kialakítandó közvetlen és (a lehetőségekhez mérten) szimmetrikus kapcsolatokat is.

Tehát a csapatban tanítás módszerének a szakirodalmi áttekintés és a gyakorlati tapasztalatok alapján három szinten lehet pozitív következménye. Segítheti a tanulók bevonódását, kritikus gondolkodásának fejlesztését, hozzájárulhat az oktatók fejlődéséhez és a tanítás színvonalának javításához, valamint ideális esetben a szakma fejlődését is elősegítheti. Mindezen lehetséges hatásokat azonban mindenképpen érdemes lesz a jövőben empirikusan kutatni a hazai ifjúságimunkás-képzés keretein belül is.

Felhasznált források

- Bacharach, N., Heck, T.W., & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9–16. <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i3.1298>
- Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2019). „További szép estét, Tanárnő!” A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In Hulyák-Tomesz, T. (szerk.), *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben* (pp. 73-89). Hungarovox Kiadó.
- Eisen, M.-J., & Tisdell, E. J. (2000). Editors' notes. In M.-J. Eisen & E. J. Tisdell (szerk.), *Team teaching and learning in adult education* (Vol. 87, pp. 1–3). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/acc.8700>
- Európa Tanács Miniszteri Bizottság. (2017). *CM/Rec(2017)4. számú, tagállamoknak szóló ajánlás az ifjúsági munkáról* <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680a23b29>
- Gelencsérné Bakó, M. (2024). Integrációs lehetőségek a felsőoktatásban – a kéttanáros modell. In Bencéné Fekete, Andrea és Schlichter-Takács, Anett (szerk.), *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára 2.* (pp. 101-108). MATE Press. <https://doi.org/10.54597/mate.0115>
- Gormally, S., Coburn, A., & Beggan, E. (2021). Idealistic Assertions or Realistic Possibilities in Community and Youth Work Education. *Education Sciences*, 11(9), 561. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11090561>
- Gulyás, B., & Déri, A. (2022). Locating the position of non-formal learning: theory and practice. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2–3), 47–62. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.47.62>
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó.

- Harris, C., & Harvey, A. (2000). Team teaching in adult higher education classrooms: Toward collaborative knowledge construction. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (87), 25-32. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.8703>
- Horváth, M. (2019). A kéttanáros modell gyakorlati megvalósulása az oktatásban. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar.
- Höylä, S., & Kiilakoski, T. (2019). Practice architectures and the Finnish model of youth work education. In M. Seal (szerk.), *Teaching youth work in higher education* (pp. 52–62). Eesti Noorsootöötajate Kogu, Humak University of Applied Sciences, Newman University.
- Kasza-Kelemen, K., Neulinger, Á., Kiss, G., Veress, T., & Lazányi, O. (2022). A társas tanulás eredményei a fenntartható fogyasztást előmozdító budapesti gyakorlatközösségekben. *Vezetéstudomány*, 53(1), 2-14. <https://doi.org/10.14267/veztud.2022.01.01>
- Kelly, A. (2018). Co-teaching in higher education: Reflections from an early career academic. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1(2). <https://doi.org/10.29311/jlthe.v1i2.2798>
- Kiilakoski, T. (2020). Early career perspectives on the educational pathways of youth workers. In M. Taru, E. Krzakleska, & T. Basarab (szerk.), *Youth Worker Education in Europe: Policies, structures and practices* (pp. 149–167). Council of Europe and European Commission.
- Kloosterman, P., & Taylor, M. E. (2012). Handbook for facilitators – learning to learn in practice. Firidas.
- Ladáné Dauda, Gy. (2019). Ifjúságsegítő képzés az ELTE TÓK szervezésében. In Nagy Á. (szerk.), *Egyszer volt, hol nem volt - Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon* (pp. 130-137). <https://mek.oszk.hu/19300/19396/19396.pdf>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Minnett-Smith, C., & Davis, C. L. (2019). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Perry, B., & Stewart, T. (2005). Insights Into Effective Partnership in Interdisciplinary Team Teaching. *An International Journal of Educational Partnership and Applied Linguistics*, 33(4), 563–573. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.01.006>
- Raviv, A. (2016). *Content and process: Working with groups in the nonformal education*. Oranim College, Israel
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seal, M. (szerk.). (2019). *Teaching youth work in higher education. Tensions, connections, continuities and contradictions*. University of Tartu.
- Szabó A. (2019). Volt egy ifjúságsegítő szakképzés - történeti leírás. In Nagy Á. (szerk.), *Egyszer volt, hol nem volt - Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon* (pp. 60-74.). <https://mek.oszk.hu/19300/19396/19396.pdf>
- Tallon, R., Hay, A., & Smith, L. (2022). Evaluating a Degree Qualification in Youth Work: A Qualitative Aotearoa New Zealand Study. *JAYS*, 5, 151–165. <https://doi.org/10.1007/s43151-022-00077-5>
- Taru, M., Krzaklewska, E., & Basarab, T. (szerk.). (2020). *Youth worker education in Europe. Policies, structures, practices*. Council of Europe and European Commission. <https://pjp-eu.coe.int/en/>

[web/youth-partnership/youth-worker-education-in-europe](#)

- Wizel, M. (2021). Building bridges: Bringing nonformal pedagogies into the classroom. *Education and New Developments*, 2021. <https://doi.org/10.36315/2021end021>

Kraiciné Szokoly Mária, Hegyi-Halmos Nóra, Mohos Edina: Az informális tanulás felértékelődése korunkban

– Absztrakt

A 21. század harmadik évtizedében egyre inkább kézzelfogható valósággá válik, hogy az egész életen át tartó tanulás mind az egyén életvitel sikerességének, mind a társadalom működőképességének, fejlődésének alapvető feltétele. Az Európai Unió – a háttérben végzett vizsgálatok alapján - már idejekorán felhívta a figyelmet az élethosszig tartó tanulás fontosságára kiterjesztve a tanulás fogalmát a formális, iskolarendszerben folyó tanulási-tanítási folyamaton túl a nem formális, rendszerint munkahelyi környezetben zajló, valamint az informális színtereken, szabadidőben megvalósuló tanulás útján szerzett tudás fontosságára, egyenértékűségére és a mindennapi életvitel mellett a gazdaság területén történő hasznosításának jelentőségére. A tanulmány egy vizsgálatosorozat kezdeti eredményeinek bemutatásával fel kívánja hívni a figyelmet az informális úton történő tanulás, a kultúrákövetítés vagy szabadidő eltöltés területén szerzett tudás munkaerőpiaci jelentőségére.

Kulcsszavak: élethosszig tartó tanulás, szabadidős tevékenységek, munkaerőpiaci kompetenciák

Bevezetés

Az új évezredben a munkaszervezés új formái, valamint a mesterséges intelligencia hatására egyre fontosabb fejlesztendő területté válik egyrészt a nem formális úton, a munkahelyen megvalósuló, munkaalapú tanulás során szerzett tudás, másrészt az informális tanulás révén, tapasztalati úton szerzett, a munkaerőpiacon kulcsfontosságú készségek, soft skillek¹ világa. Amíg a köznevelésben és szakképzésben megvalósuló formális tanulás, annak módszerei és intézményrendszere neveléstudományi szempontból jól kutatott területek, addig a tanulás nem formális és informális útja – célját, tartalmát módszereit és intézményrendszereit tekintve - kevésbé definiált, számos értelmezés létezik, s még szakmai, tudományos körökben sem alakult ki konszenzus a fogalmak tartalmát illetően. Pedig az elmúlt évtizedben a gazdasági szervezetekben reflektorfénybe került a munkahelyi tanulás, a Learning and Development feladatkör, a digitális technológiára épülő új tanulási szinterek alkalmazása, és egyre inkább megkerülhetlenné válik a validáció, az informális tanulás során szerzett tudás értelmezése és elismerése (Derényi és tsai, 2006).

Az ELTE PPK FTI kutatócsoportjában azt vizsgáljuk, hogy az informális tanulás egyik fontos színtere, a szabadidős tevékenységek milyen munkaerőpiacon elvárt készségeket (skilleket), kompetenciákat alapoznak meg, fejlesztenek; vajon van-e pályaorientációs szerepük, tágabb értelemben hozzájárulnak-e ahhoz, hogy az egyének sikeresek legyenek a gyorsan változó világ munkaerőpiacán és a mindennapok változó gyakorlatában.

¹ A soft skillek fogalmához több megközelítés is köthető: alapvetően olyan készségek gyűjtőfogalma melyek személyes és szociális tulajdonságokat írnak le, és kevésbé a konkrét munkafeladatok elvégzéséhez kapcsolódnak. Ezek közé tartozik az alkalmazkodó- és együttműködőkészség, a kommunikáció, a problémamegoldás (ld. Horváth-Csikós & Juhász, 2022).

Az élethosszig tartó tanulás és az informális tanulás fogalma

A felnőttkori tanulás, ezen belül az informális úton történő tanulás jelentőségének felismerését, a fogalom változását (permanent education, further education, recurrent education, community education, lifelong learning, learning society stb.) jól mutatják az UNESCO felnőttoktatási világkonferenciáinak üzenetei és az azokhoz kapcsolódó kutatások dokumentumai. Ezek az írások kezdetben nem a gazdaság nézőpontjából, hanem a tanulás demokratizálásának filantróp szándékától vezérelve közelítettek a felnőttkori tanuláshoz. Bár P. Jarvis, a lifelong education koncepció megalkotója már korai írásaiban jelezte a felnőttoktatás jelentőségének várható növekedését, s ennek kapcsán a tanulás és a munka kapcsolatának kérdését (Jarvis, 1983).

Az élethosszig tartó tanulás három területét az Európai Unió Memorandum az egész életen át tartó tanulásról c. dokumentuma (2000) tette hivatalossá, megállapítva, hogy az értékeknek megfelelően, nemcsak a formális, rendszerint iskolai keretek között szervezett és megvalósult tanítási-tanulási folyamat tekinthető tanulásnak, hanem ezzel egyenragú terület az élet bármely területén, tudatos vagy nem tudatos módon megvalósuló, egész élettevékenységünket átható ismeret, kompetencia- vagy tapasztalatszerzési folyamat is. A tanulási utak hármas felosztása szerint nemformális tanulásnak tekinthető minden, oktatási rendszeren kívüli képzési forma, amelyeket például munkahelyek, civil szervezetek, sportegyesületek szerveznek, míg az informális tanulásnak tekinthető a számos, nem tanulási célzatú területen, gyakran nem szándékolt módon megvalósuló tanulási folyamat, ide sorolandó a szélesen értelmezett szabadidős tevékenységek során megvalósuló ismeret és tapasztalatszerzés. (Memorandum, 2000).

Az ezredfordulóhoz közeledve a globalizáció és az infokommunikációs forradalom által gyorsuló gazdasági és technológiai változások miatt egyre többen illették kritikával az iskolai oktatás hatékonyságát és ráirányították a figyelmet az egyéni ismeretszerzés, a tapasztalati

és önirányító tanulás fontosságára. Előtérbe került a készségek és kompetenciák fejlesztésének kérdése, amelynek kulcsa a folyamatos, egész életen át tartó és az élet valamennyi színterén megvalósuló felnőttkori tanulás, s az erre történő felkészítés az oktatás-képzés rendszereiben (Mohos, E. & Kraiciné Szokoly, M. 2023.), továbbá ennek részeként a validáció, az előzetes, bármely tanulási környezetből hozott tudás értékelése, beszámítása az oktatás-képzés és a munka világában.

Az informális tanulás fogalma

Az informális tanulás természetes módon, különböző tevékenységek kísérőjelenségeként következik be, így számtalan munkában és szabadidőben végzett tevékenység tartozik ide, így a családi élethez, a lakókörnyezethez, az egyházi és civil szervezeti aktív részvételhez, a kortársakhoz köthető ismeret- és kompetenciaszerzés lehetősége, valamint napjainkban az egyre nagyobb jelentőségű virtuális, online közösségek platformjain történő folyamatos informálódás, tanulás lehetősége. Az informális tanulás jelentőségének növekedését bizonyítja, hogy egyes kutatások szerint a felnőttkori tanulás nagymértékben, Tough szerint 80%-a informális úton valósul meg (Tough, 2002, Schulz, 2008).

Az informális tanulás definiálására irányuló törekvések szerteágazóak, rendszerint a szerzők vagy a szervezetek nézőpontját tükrözik. Így különbség van az UNESCO és az OECD felfogása és fogalomhasználata között. Az UNESCO humanisztikus felfogása (continuing lifelong education) a folyamatos, egész életen át tartó oktatásra-nevelésre fókuszál. Az OECD az életen át tartó tanulás fogalma kapcsán a gazdasági növekedés, a versenyképesség kérdését, az egyének aktív gazdasági és társadalmi szerepvállalását helyezi előtérbe, s az informális tanulás nem szervezett jellegét emeli ki (Németh, 2001). A kutatók nézőpontja is gyakran különböző: Manuti a szándékosság és a nem szándékosság szempontját (Manuti et al. 2015), Conlon a mindennapi tapasztalatokon keresztül történő megvalósulást (Conlon, 2004), Starka a tanulási folyamat formalitásának mértékét (Straka, 2004),

Richardson a formális képzés hiányát emeli ki (Richardson, 2004). Eraut elveti a formális és informális tanulás dichotómiáját, mert szerinte az élethosszig tartó tanulás egy kontinuum két pólusának tekintendő, amelyben a tanulás mindkét aspektusa bár különböző mértékben, de egymással kölcsönhatásban van jelen. Eszerint az élethosszig tartó tanulás egy egyenes mentén elképzelhető folyamatként fogható fel, amelynek egyik vége a formális, másik vége az informális tanulás világa, s amely mentén a tanulás különböző formái elhelyezhetők és a tanulás spektrumaként értelmezhetők (Eraut, 2010), de ezen kívül is számos fogalmi megközelítés gazdagítja az andragógiai szakirodalmat (transzformatív tanulás (Mezirow, 2000) önirányított, vagy autonóm és kulturális tanulás Livingstone, 2001) (Forray & Juhász, 2008).

Az Európai Unió Tanácsa „A nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről” szóló 2012. évi ajánlása felkérte az uniós országokat, hogy 2018-ig vezessenek be olyan tagállami intézkedéseket, amelyek lehetővé teszik, hogy növekedjen a formális oktatáson és képzésen kívül – azaz munkahelyen, otthon vagy önkéntes tevékenység keretében – szerzett tudás és készségek láthatósága és értéke. Az Európai Bizottság és az Európai Szakképzésfejlesztési Központ (Cedefop) segíti a tagállamokat ebben a folyamatban.

Az informális tanulás munkaerőpiaci jelentősége és hatása az oktatás-képzés rendszereire

Már 1998-ban, a Brit Oktatási és Foglalkoztatásügyi Minisztérium által kiadott „The Learning Age” c. dokumentum hangsúlyozta, hogy a 21. század információs társadalmában a tanulás képessége az élet különböző szakaszaiban a legfontosabb emberi tőke, a prosperitás záloga mind az egyén, mind a nemzetek vonatkozásában. A tanulásnak formális, nem formális és informális formája a forrása az egyén tudásának és képességekészletének (Horváth-Csikós, Juhász, 2021). Következésképp az oktatás színtere többé nem kizárólag az iskola, amely belép az élethosszig tartó tanulás ernyője alá (Kraiciné Szokoly, 2012). Egyre fontosabbá válik a munkahely, mint tanulmányi színtér

és számos, a szabadidőhöz kötődő intézmény, így például a könyvtár, amely szerves részét alkotja az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítésnek (Orbán, 2002).

A szabadidős- és hobbitevékenységek gazdag világa az informális tanulás fontos területe, az egyének érdeklődéséhez kapcsolódóan a személyes és a szakmai fejlődés szerves része, amelyek során spontán vagy lazán szervezett formában, számos új információt, készséget sajátítanak el az egyének, ugyanakkor kiemelkedő szerepet játszanak a fiatalok pályaválasztási döntésében és a pályát érintő identitás kialakulásában (Marsick, Watkins, Scully-Russ, Nicolaidis, 2017), amelyek a pályaválasztás fontos alappillérei (Páskuné, 2015). Segítik az egyéneket abban, hogy meghatározzák érdeklődési körüket, szakmai irányultságukat, céljaikat, azonosítsák erősségeiket és gyengeségeiket.

A technológia rohamos fejlődése átalakította a munkavállalókkal szembeni munkaerőpiaci igényeket. Lecsökkent a rutinfeladatok, nőtt a szociális készségeket igénylő feladatok és pozíciók jelentősége és aránya. Megnőtt a kereslet az olyan puha készségekre, mint az empátia, rugalmasság, kommunikáció. A gazdasági szervezetek humán erőforrás csoportjai egyre nehezebben találnak olyan munkavállalókat, akik rendelkeznek ezekkel a szükséges készségekkel, kompetenciákkal (Fazekas, 2018).

A munkaerőpiacon megfigyelhető a képességek és készségek felértékelődése, a hangsúly a kvalifikációról a skillek, a képességek és a kompetenciák felé tolódik el. Ez lehetővé teszi a munkavállalók horizontális és vertikális mozgását a munkaerőpiacon, tehát kulcsfontosságú az elhelyezkedési lehetőségek szempontjából (Borbély-Pecze, 2022). Mindez életkortól függetlenül kihívást jelent a munkaképes korú lakosság számára, mert a meglévő munkaerőpiacon hasznosítható képességeket, készségeket, kompetenciákat a változó munkaerőpiaci szükségleteihez kell igazítani, ami sokak számára kihívás, elkerülhetetlen módon pályamódosítást, pályakorrekciót a meglévő képességeinek „áthangszerelését” jelent (Hegyí-Halmos, 2018). A prognózisok szerint a következő évtizedben a munkavállalóknak olyan komplex és rugalmas kognitív készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyek nem korlátozódnak egyetlen szakterületre vagy vállalati gyakorlatra, ezek az úgynevezett szakmafüggetlen

készségek. „A tét a metaképességek (meta-skills) kialakítása, vagyis olyan készségeké, amelyek túlmutatnak egy adott tartalmon, technikán vagy eljáráson” (Catalano 2018 idézi: Borbély-Pecze, 2022, 14.).

Munkaerőpiaci szempontból fontos megfigyelés, hogy a fiatalok körében az informális tanulás során szerzett tapasztalatok jelentős hatással vannak a pályaválasztására, a választott pálya identitásának alakulására, de a felnőttek életútja során hozott pályamódosítási döntéseket is befolyásolhatják.

Felhasznált források

- Borbély-Pecze, T. B., Gyöngyösi, K., & Juhász, Á. (2022). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben. A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. In T. B. Borbély-Pecze (szerk.), *Pályaválasztás, pályaeorientáció, pályaeokáció* (pp. 85–104). ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Derényi, A., Milotay, N., Tót, É., & Török, B. (2006). *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon: Egy OECD projekt tanulságai*. OKM.
- Eraut, M. (2010). *Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Fazekas, K. (2018). *Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. Magyar Tudomány*, 179(1), 24–36. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.1.3>
- Forray, R. K., & Juhász, E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-autonom-tanulas-es-azoktatas-rendszer>
- Horváth-Csikós, G., & Juhász, T. (2022). A puha (soft) és a kemény (hard) készségek munkaerőpiaci szükségessége. *Educatio*,

30(3), 532–542. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.13>

- Illéssy, M., & Huszár, Á. (2022). Technológiai fejlődés és munkaerőpiac: hogyan hat az automatizáció a munkahelyekre Magyarországon? *Statisztikai Szemle*, 137–161. <https://doi.org/10.20311/stat2022.2.hu0137>
- Jarvis, P. (2003). Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái (Díszdoktori székfoglaló beszéd). *Tudásmenedzsment*, IV. évf. 1. sz., 8–19.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* (pp. 16–42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Kraiciné Szokoly, M., & Csoma, Gy. (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE.
- Livingstone, D. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21, 1–49.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. <http://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Mezirow, J., & Others. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Scully-Russ, E., & Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 1(1), 27–34. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>
- Mohos, E., & Kraiciné Szokoly, M. (2023). Az informális tanulás jelentőségének felértékelődése korunkban-a szabadidő-felhasználás jelentősége a pályaválasztásban. *Opus et Educatio*, 10(4), 324–335. <https://doi.org/10.3311/ope.579>

- Németh, B. (2001). A lifelong learning-koncepció történeti gyökerei. *Tudásmenedzsment*, 2(1), 39–41.
- Orbán, É. (2002). Új egyetemi könyvtári szolgáltatás a mai diákoknak és a holnap élethosszig tanulóinak. *TMT*, 49(2), 84–85. <https://tmt4.omikk.bme.hu/tmt/article/view/1803/2690>
- Pásku, J. (2015). „Nekem például mihez van tehetségem?” – A pályaaorientáció és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjai. *Életpálya-tanácsadás*, 5, 8–14. <http://eletpalya.munka.hu/eletpalya-tanacsadas-folyoirat/2015.v.szam>
- Richardson, S. (2004). *Employer's Contribution to Training*. Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, (June), 146–154. [https://doi.org/10.1016/0006-3207\(93\)90452-7](https://doi.org/10.1016/0006-3207(93)90452-7)

Felhasznált internetes források

- Európai Unió Tanácsa. (2008). *A Tanács állásfoglalása a kulcskompetenciákról az egész életen át tartó tanulásban*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Európai Bizottság. (2000. október 30.). *Az egész életen át tartó tanulás európai térsége*. <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/summary/european-area-of-lifelong-learning.html>

Pósch Krisztián: Generatív MI és az oktatás forradalma

“

*„Ledőltek a változást akadályozó falak.
Nincs semmi elképzelésünk – legalábbis nekem nincs –
arról, hogy milyen lesz az emberi élet, az emberi
gondolkodás száz vagy akár ötven év múlva.
Talán az a legnagyobb bölcsességem,
hogy tudom, nem tudok semmit.”*

*John Steinbeck:
Csatangolások Charleyval,
Balassa Klára fordítása*

– Absztrakt

A ChatGPT megjelenésével a generatív mesterséges intelligencia (MI) hamar berobbant a köztudatba és mindennapok részévé vált. Ez a tanulmány először röviden bemutatja, hogy mitől is más és új a generatív MI a korábbi mesterséges intelligenciákhoz képest. Ezt a generatív MI lehetséges oktatási felhasználásai követik pár eddigi eszköz bemutatásával. A meglévő kutatások alapján mind az új technológia nyújtotta lehetőségek, mind az esetleges hátrányok bemutatásra kerülnek. A statisztikaoktatás példáját felhasználva szemléltetésre kerül, hogy hogyan lehet ezeket az új eszközöket beépíteni az oktatásba. A zárzó elismeri a generatív mesterséges intelligencia potenciálját, ugyanakkor rámutat arra, hogy a jelenlegi, ezzel kapcsolatos ismereteink még nem kielégítőek.

Kulcsszavak: Mesterséges intelligencia; generatív modellek; ChatGPT; oktatási technológia

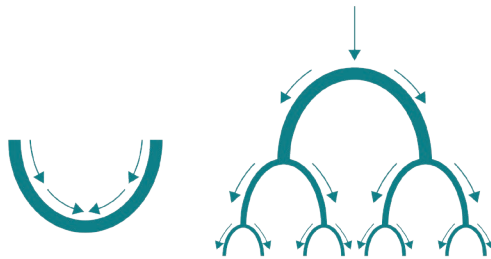
2022. november 30-án az OpenAI minden érdeklődő számára elérhetővé tette a ChatGPT 3.5-nek a prototípusát, ami kevesebb,

mint egy hét alatt több, mint egymillió felhasználóhoz jutott el (BBC, 2022). Míg az internetes világ más forradalmi újításait (csak pár példát kiemelve: internetes keresők kezdete: 1993; internetes böngészők megjelenése: 1994-1995; Wikipedia: 2001. január; stb.) kevesebb azonnali figyelem övezte. Világszerte élelmes diákok tömegei örömmel kezdték el használni ezt az új eszközt tanulási segédként, gyakran maguk tapasztalva annak hiányosságokat. Hamar egyértelművé vált ugyanis, hogy a ChatGPT alapjául szolgáló mesterséges intelligencia (MI) hajlamos „hallucinálni”, „konfabulálni”, vagy „süketelni”, azaz jól hangzó, de torzított vagy egyenesen hamis és kitalált információkat adni válaszul (NPR, 2022; Scientific American, 2024). Az oktatási intézményeknek és dolgozóinak pedig fel lett adva a lecke: mit érdemes és lehet kezdeni ezzel az új eszközzel?

E tanulmánynak a célja az, hogy bemutassa a generatív MI által nyújtott lehetőségeket, pontosabban azt, hogy milyen módon lehet(ne) használni ezt az új technológiát az oktatásban. Egy általános MI bemutatóval kezdem és annak leírásával, hogy mitől „forradalmi” a generatív MI és mennyiben más a korábbi gépi tanulós modellekhez képest. A következő rész azt taglalja, hogy a generatív MI miért lehet egy jó oktatási asszisztens és hogy mire érdemes odafigyelni az alkalmazásánál. Ezután rátérek az eddigi összefoglaló és áttekintő kutatásokra és azok limitált voltára. A generatív MI tananyagba illesztését saját tapasztalati példával, a statisztika és adatelemzés oktatásával mutatom be. A zárszóban a generatív MI oktatásra gyakorolt hatásának bizonytalanságát firtatom.

A generatív MI „forradalma”

Annak megértéséhez, hogy a generatív MI miért jelent „forradalmi” változást, érdemes elmagyarázni, hogy milyen gépi tanulási rendszerek előzték meg ennek megjelenését. A klasszikus MI modelleket diszkriminatív modelleknek is lehet nevezni. Ezen modellek célja, hogy valamilyen kimenetet minél jobban be tudjanak jósolni. Ahhoz, hogy ez sikeres legyen, korábbi valós vagy „képzelt” (ti. szimulált) adatokon gyakorol az algoritmus vagy algoritmusok. Az oktatásban egy jó példa lehet erre annak kiszámítása, hogy hány és milyen tanítási alkalom vagy példa szükséges valamilyen tudás elsajátításához. Például egy online környezetben az MI segíthet annak meghatározásában, hogy milyen és mennyi anyagot mutasson az egyéni tanulóknak a korábbi teljesítménye alapján. Ezen rendszerekben a kimenet előre meghatározott és mérhető és az algoritmus célja, hogy a kívánt célt minél jobban és pontosabban képes legyen bejósolni, előidézni (1. Ábra, bal oldal).



1. Ábra – Diszkriminatív és generatív MI (van der Zant et al., 2013 nyomán)

A generatív MI megegyezik a diszkriminatív MI-vel abban, hogy ugyanúgy adatokra van szüksége, amin gyakorolhat. A végcél és a folyamat viszont merőben eltér. Visszatérve a korábbi oktatási példára, tegyük fel, hogy a cél továbbra is az, hogy a diák elsajátítson valamilyen tudást. A generatív MI nem csak abban segítheti a diákot, hogy milyen és mennyi anyagot mutasson, hanem ő maga képes arra, hogy elkészítse az anyagokat és bemutassa a diáknak. Mi több, feltéve, hogy két diáknak ugyanolyan a tanulási profilja, lehetséges, hogy nem ugyanazokat a leckéket konstruálja majd. Ez nem hiba, hanem

a rendszer sajátossága: annak érdekében, hogy képes legyen megfelelő tanítási anyagot összerakni, az algoritmusnak vagy algoritmusoknak különböző heurisztikákra, „szabályokra” kell hagyatkoznia, amikhez valamilyen valószínűséget társít. Ezért a generatív MI kimeneteit tekintve sokkal nyitottabb, mint a diszkriminatív társa (lásd az 1. Ábra jobb oldalát). Ahhoz, hogy a generatív MI forradalma megszülethesen még egy dologra volt szükség: olyan nagy nyelvi modellek megalkotására, melyek képesek koherens és nyelvtanilag helyes szövegeket megalkotni, azaz olyan értelmes szövegeket összerakni, ami az emberek számára könnyen fogyasztható és meggyőző lehet.

Vegyünk egy konkrét és közismert példát: a Duolingo-t, ami népszerű nyelvtanulási alkalmazásokat fejleszt. A Duolingo hatékonysága részben abban rejlik, hogy sikeresen beépítették a diszkriminatív MI-t a modelljükbe, amit többféleképpen használ. Az alkalmazás például megjegyzi, hogy az adott tanuló milyen hibákat szokott vétetni és melyek azok a feladatok, amik könnyebben mennek neki és ezeket próbálja kombinálni: a nehezebb szavakat vagy nyelvtani szabályokat olyan típusú feladatokban bemutatni, ami könnyebben megy az adott egyénnek. Ez azt jelenti, hogy a sokszor több száz rendelkezésre álló feladat közül Duolingo megpróbálja azt a nagyjából egy tucatot megjeleníteni, ami (a korábbi felhasználók adatai alapján) a leghatékonyabbnak bizonyulhat az adott tanuló számára. Ugyanilyen diszkriminatív MI segít annak eldöntésében, hogy mikor biztasson az alkalmazás a gyakorlásra, vagy, hogy milyen tanulási tippek jelenjenek meg, ami a tanulási visszacsatolás szempontjából kulcsfontosságú. Minél többet használja valaki az alkalmazást, annál valószínűbb, hogy az képes lesz idomulni az egyén sajátosságaihoz (VentureBeat, 2020).

A ChatGPT megjelenését követően a Duolingo ennek képességeit is gyorsan beépítette a programokba. Az újabb verzióknál a felhasználók megkérhetik az alkalmazást, hogy magyarázza el, miért hibáztak és hogyan figyeljenek oda, hogy hasonló hibákat a jövőben elkerülhessenek. Egy másik újabb lehetőség különböző helyzetek eljátszása egy virtuális partnerrel: például egy kávézóban leadni egy rendelést az egyén saját igényei alapján, amire a kávé készítő barista a programozott „személyiségének” megfelelően válaszol egy valódi beszélgetést imitálva (Forbes, 2023).

Generatív MI, mint oktatási asszisztens

A Duolingo példája jól illusztrálja, hogy jelenleg az egyik legnagyobb kihívást a két különböző, diszkriminatív és generatív MI összehangolása jelenti. Bár a generatív MI új ajtókat képes megnyitni, jelenleg nem egyértelmű, hogy hogyan lehet a meglévő gépi tanulós modelleket jobbá tenni vagy továbbfejleszteni a segítségével. Ehelyett legtöbbször egy új szerepet szánunk a generatív MI-nek: az oktatási asszisztensét.

A Khan Akadémiát (ingyenesen elérhető oktatási platform) megálmodó Salman Khan legújabb könyvében (Khan, 2024) pálcát tör a generatív MI hasznossága mellett, mind a tanulók, mind az oktatók számára. A Khan Akadémia a világ egyik olyan szervezetévé vált, ami rögtön elindulásakor használatba vette a ChatGPT-t. A szervezet tagjai kidolgozták az ugyancsak ingyenesen elérhető Khanmigo-t, ami a spanyol conmigo (velem) és a Khan amigo (barát(om) Khan) szójátékból született. Ez egy olyan online platform, ami a ChatGPT algoritmusát használva segíti az oktatókat különböző feladatok ellátásában. Óratervezéshez vitapontokat, feladat ötleteket stb. tud ajánlani, segíthet vizsgák, visszajelzések, kurzus e-mailek írásában, képes arra, hogy átírjon és leegyszerűsítsen meglévő szövegeket, de az oktatókat az anyagok átismétlésében is támogathatja. A Khanmigo fő célja, hogy megkönnyítse az oktatók munkáját, időt spóroljon és adott esetben inspiráljon is.

A Khanmigo jól illusztrálja, hogy milyen módokon tudja a tanítást segíteni a generatív MI. Mindazonáltal, jelenleg bármelyik funkció használata esetén felugrik egy ablak, ami arra figyelmezteti a felhasználót, hogy a ChatGPT nem tévedhetetlen ezért érdemes az anyagokat, tippeket, ötleteket és tanácsokat forráskritikával kezelni. A hagyományos, diszkriminatív MI elemei is megjelennek, mert minden egyes választ lehet értékelni, pozitív vagy negatív visszajelzést adni, ami tovább segíti az algoritmus tökéletesítését. Az angol oktatási minisztérium jelentése alapján készített 1. Táblázat jól összefoglalja az MI, mint oktatási asszisztens nyújtotta lehetőségeket: ugyan ez az új eszköz képes lehet csökkenteni a tanárok munkaterhelését, de jelentős munkát és odafigyelést igényel a megbízható segédanyagok gyártása.

A generatív MI eszközök képesek gyorsan...	A generatív MI megfelelő használat esetén képes...	A generatív MI által létrehozott anyagok...
<ul style="list-style-type: none"> • ...elemezni, strukturálni, és szövegeket írni • ...hívószavakat hanggá, videóvá vagy képpé alakítani 	<ul style="list-style-type: none"> • ...a munkaterhelés csökkentésére az oktatásban • ...felszabadítani a tanárok idejét, hogy a tanítás mikéntjére tudjanak koncentrálni 	<ul style="list-style-type: none"> • ...pontatlanok, • ...alkalmatlanok, • ...torzítottak, • ...kontextusból kiragadottok, sokszor engedély nélküliek, • ...megbízhatatlanok és elavultak lehetnek

1.Táblázat – A generatív MI nyújtotta lehetőségek (Department of Education, 2023)

Generatív MI a felsőoktatásban

A generatív MI különösen fontos szerepet tölt be a felsőoktatásban, ahol a legtöbb tantárgynál előfeltétel a diákok független munkája. Crompton és Burke (2023) szisztematikus áttekintése (systematic review) az MI felsőoktatásban való alkalmazását szemlélte a 2016-2022 (tehát a ChatGPT megjelenése előtti) időszakra koncentrálni. A szerzők 138 cikket áttekintve arra jutottak, hogy a kutatások majdnem fele nyelvtanulással foglalkozott, részben ezért is mutatkozott a vezető témának az MI felmérésekre és értékelésekre gyakorolt hatása (különös tekintettel bizonyos folyamatok automatizálására). A következő leggyakrabban tárgyalt terület a bejósrlást érintette, beleértve az elvárt akadémia teljesítményt és a szakelhagyás kockázatát. Ezt követően a legnépszerűbb területek a generatív MI megjelenésének előkészületeit jelezték, MI asszisztensekkel és MI oktatókkal, illetve MI-segített oktatásszervezéssel.

Egy másik meta-szisztematikus áttekintés, ami szándékosan kihagyta a generatív MI-vel kapcsolatos cikkeket, (Bond et al., 2024) a 2018

és 2023 júliusa között publikált tanulmányok feldolgozásával arra jutott, hogy az eddigi diszkriminatív MI-vel kapcsolatos munkák (66 írás) az egyénre szabott tanulást, a diákok megértésével kapcsolatos mélyrehatóbb ismereteket, a tanulási kimenetekre gyakorolt pozitív hatást és a csökkentett adminisztratív terheket emelték ki, mint az MI legfontosabb hozzájárulását a felsőoktatásban. Ugyanitt a szerzők arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanulmányok rendszerint nem foglalkoztak az MI esetleges anti-etikus magatartásával (pl. az adatkezelés etikai szabályoknak való megfelelése); illetve, hogy a generatív MI milyen harással lehet a tanfolyamfejlesztésre; vajon jelen van-e a szükséges infrastruktúra, hogy ezt mindenki használni tudja; vajon a tanárok tudják-e, hogy hogyan kell az MI-t jól kezelni; és végül, a döntéshozatal átruházásának esetleges problémái az MI-re. Összességében ez az áttekintés arra utalt, hogy a diszkriminatív MI felsőoktatási alkalmazásával kapcsolatos irodalom még gyerekcipőben jár és sok további munka szükséges ennek mélyebb megértéséhez.

Chan és Colloton (2024) szédítő gyorsasággal publikált könyve „A Generatív MI a Felsőoktatásban – A ChatGPT Hatás” névre hallgat. Bár ez a könyv egy jó általános bevezetést biztosít elmagyarázva, hogy mi az az MI és hogyan lehet használni. A végtermék mind felépítésében, mind tartalmában csapongó, részben azért, mert egyben kíván technológiai és oktatási betekintést nyújtani. Az oktatás irodalmában én kevésbé vagyok járatos, így annak mélységét kevésbé tudom megítélni, de az MI-vel kapcsolatos részek olykor nagyon részletesek (pl. a legkülönbözőbb elemzési módok listázásánál, amit a nagy nyelvi modellek alkalmaznak), máskor hiányosak (pl. csupán két bekezdést szánnak a diszkriminatív modelleknek), olykor pedig egyenesen érthetetlenek (pl. az MI 1980-2010 közötti történetét négy bekezdésben foglalják össze). Mindezen hiányosságok ellenére a generatív MI-vel kapcsolatos legfontosabb témákat tárgyalják, beleértve az MI műveltség/írástudás (literacy) kulcsfontosságát a jövő felsőoktatásában, illetve, hogy hogyan lehet a generatív MI-t használni a tantárgyfejlesztéshez vagy éppen a diákok értékeléséhez.

Amiről egyelőre szinte semmit sem tudunk, hogy vajon a generatív MI segítségével tanított kurzusok hatékonyabbak-e a hagyományosaknál. Pardos és Bhandari (2024) tanulmánya ebből a szempontból hiánypótló: a Berkeley egyetem alapszakos hallgatóit vizsgálva arra jutottak, hogy

a ChatGPT-vel segített diákok szignifikánsan jobban teljesítettek matematikai feladatokban azokhoz képest, akik nem kaptak semmiféle támogatást. Ugyan az MI többször hibát vétett (ami mutatja, hogy a felügyeletre feltétlen szükség van), ennek ellenére hatékonynak bizonyult.

Generatív MI a statisztika és adatelemzés oktatásához

A 2023-24-es tanév volt az első, amikor az egyetemem, az UCL*, minden kurzusnál állásfoglalást kért a generatív MI használata kapcsán. Az általam oktatott valamennyi modul esetén engedélyeztem bármilyen hasonló eszköz használatát, még a számonkérésekhez is, annak ellenére, hogy az összes értékeléshez bármilyen forrást felhasználhattak a diákok eddig is (open-book). A fő motivációm ennél az volt, hogy arra bátorítsam a diákokat, hogy használják azon eszközöket, amiket a későbbiek során (pl. a munka világában), amúgy is alkalmaznának. Lévén az összes számonkérés alkalmazott tudást tesztelt (egy bizonyos adatbázis elemzését, egy megadott táblázat értékelését stb.), ez önmagában megnehezíti a jellemzően általános válaszkönnél erős generatív MI-t.

A fenti, alapvetően passzív engedélyezései megközelítésen kívül két módon ösztönöztem a diákokat a generatív MI aktív használatára. Először is, az egyik első szeminárium felét annak szenteltem, hogy megtanítsam a diákokat hogyan lépjenek interakcióba a különböző platformokkal és milyen kérdéseket érdemes feltenni. Egyik gyakori probléma a generatív MI használatánál, hogy a diákok a kezdeti interakciók során inkább próbálkoznak Google-típusú kérdésekkel. A Google keresésénél gyakran problémát jelentenek a túlságosan részletes és alaposan körülírt kulcsszavak. A ChatGPT általában éppen ellenkezőleg működik: minél pontosabb és részletesebb a kérdés, annál nagyobb a valószínűsége, hogy jól illeszkedő választ nyújt a program.

* University College London

Bár más megközelítések is léteznek, én legutóbb a CREATE kulcsszót követve tanítottam:

- **Character** – Szerep: milyen szerepet vegyen fel az MI (pl. tanár, elemző, statisztikus)
- **Request** – Kérés: legyen olyan részletes és pontos a kérés, amennyire lehet
- **Examples** – Példák: ha van egy példa, hogy milyen választ vár az illető, akkor azt be lehet illeszteni, ezzel segítve, hogy az MI milyen stílust kövessen
- **Adjustments** – Kiigazítások: a válasz megjelenése után lehet, sőt, érdemes az MI-t arra kérni, hogy javítson a válaszában (pl. használjon vagy éppen ne használjon technikai nyelvezetet, legyen rövidebb vagy hosszabb)
- **Types of output** – Végtermék típusa: ami lehet egy cikk, esszé, kép, diagram, honlap, vagy bármi más
- **Extras** – Extrák: a kiigazításokkal ellentétben itt érdemes arra gondolni, hogy milyen egyedi paraméterek mentén közelítse meg az MI a feladatot, például: milyen időszakot nézzen (bizonyos évek között vagy az összes meglévő adatot használja föl), milyen országra/országokra, használjon-e valós forrásmegjelöléseket stb.

A generatív MI használatának másik aktív módja a programozásnál jelent meg. A statisztika oktatásnak az egyik legfőbb mumusa a programozás, ami sokszor olyan diákokat is elrettent a tárgytól, akik amúgy értik (vagy érteni vélik) a modellezés mikéntjét és képesek értelmezni az eredményeket, csak a kódolásra nem tudják rávenni magukat. A generatív MI képes arra, hogy őket segítse, mert én a statisztikai, nem pedig a programozási tudásukat kívánom tesztelni (ahogy egy fizikust is a fizikával és nem a matematikával kapcsolatos ismeretek érdeklik, a kettő mégis elválaszthatatlan egymástól). A szemináriumon több példával szemléltetem, hogy hogyan érdemes a programozás mikéntjéről kérdezni, a hibaüzenetek okait firtatni vagy épp az eredmények egy-egy elemét értelmezni, ezzel kínálva újabb

segítséget a diákoknak.

A fenti módszerek nem az én fejemből pattantak ki, mások hasznos tanácsait követve és belőlük válogatva alakítottam ki a saját megközelitésemet (lásd például: Ellis and Slade, 2023; Zheng, 2023; Xing, 2023).

Zárszó - A legnagyobb bölcsességem, hogy tudom, nem tudok semmit

Ez a tanulmány megkísérelte bemutatni, hogy az oktatás milyen módokon tudja felhasználni a generatív MI forradalmát. A leírtak csak kezdeti ötletcsírák, nem kiforrott módszerek vagy megközelítésmódok. Nehéz felmérni, hogy milyen mértékben fogja megváltoztatni az egyre fejlettebb generatív MI azt, hogy a következő generációk hogyan sajátítják majd el a tudásukat és hogy milyen szerepben képes ez az eszköz a leghatékonyabb lenni. Továbbra is nyitott kérdés, hogy vajon az MI forradalma képes lesz-e arra, hogy forradalmasítsa az oktatást és a tanulást is.

Bár, mint új eszközt, a generatív MI-t egyetemi szinten próbáljuk bemutatni a hallgatóknak, pár év múlva az ezzel kapcsolatos felhasználói ismereteket a diákok már az általános és középiskolákban elsajátítják majd. Addigra biztosan lesznek olyan kérdezői módok, amik a „haladó” szinthez tartoznak majd az összetettségük miatt, de az sem kizárt, hogy az összes kurzus alapját az MI eszközpark adja majd. Jelenleg képtelenség megmondani, hogy a generatív MI-nek milyen hatása lesz nem, hogy ötven év, de húsz vagy akár tíz év múlva az emberi gondolkozásra. Érdekes tehát a fejezet mottójául választott Steinbeck idézethez visszatérni, aki Platónról szabadon átvéve¹ int alázatra.

¹ „Ipse se nihil scire id unum sciat” – avagy, „Tudom, hogy semmit sem tudok.”. Ezt szokták szókratészi paradoxonnak nevezni – Szókratész saját hiányosságainak elismerésével tud mások fölé emelkedni.

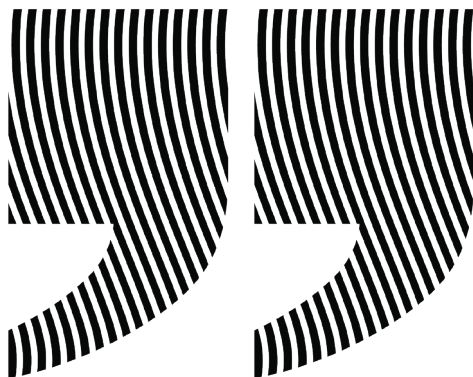
Felhasznált források

- BBC. (2022, December 6). ChatGPT: *New AI chatbot has everyone talking to it*. <https://www.bbc.co.uk/news/technology-63861322>
- Bond, M., Khosravi, H., de Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Chan, C. K. Y., & Colloton, T. (2024). *Generative AI in higher education - The ChatGPT effect*. Routledge.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Department of Education. (2023, June 22). *Generative artificial intelligence (AI) in education*. <https://www.gov.uk/government/publications/generative-artificial-intelligence-in-education/generative-artificial-intelligence-ai-in-education>
- Ellis, A. R., & Slade, E. (2023). A new era of learning: Considerations for ChatGPT as a tool to enhance statistics and data science education. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 31(2), 128–133. <https://doi.org/10.1080/26939169.2023.2223609>
- Forbes. (2023, April 28). *The amazing ways Duolingo is using AI and GPT-4*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/04/28/the-amazing-ways-duolingo-is-using-ai-and-gpt-4/>
- NPR. (2022, December 19). *A new AI chatbot might do your*

homework for you. But it's still not an A+ student. <https://www.npr.org/2022/12/19/1143912956/chatgpt-ai-chatbot-homework-academia>

- Khan, S. (2024). *Brave new words: How AI will revolutionize education (and why that's a good thing)*. Penguin Books.
- Pardos, Z. A., & Bhandari, S. (2024). ChatGPT-generated help produces learning gains equivalent to human tutor-authored help on mathematics skills. *PLoS ONE*, 19(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304013>
- Scientific American. (2024, January 15). *ChatGPT isn't 'hallucinating'—It's bullshitting!*. <https://www.scientificamerican.com/article/chatgpt-isnt-hallucinating-its-bullshitting/>
- van der Zant, T., Kouw, M., & Schomaker, L. (2013). Generative artificial intelligence. In *Philosophy and theory of artificial intelligence* (pp. 107–120). Springer. <http://www.answers.com/topic/cybernetics>
- VentureBeat. (2020, May 22). *How Duolingo uses AI in every part of its app*. <https://venturebeat.com/ai/how-duolingo-uses-ai-in-every-part-of-its-app/>
- Xing, Y. (2024). Exploring the use of ChatGPT in learning and instructing statistics and data analytics. *Teaching Statistics*, 46(2), 95–104. <https://doi.org/10.1111/test.12367>
- Zheng, Y. (2023). ChatGPT for teaching and learning: An experience from data science education. In *SIGITE 2023 - Proceedings of the 24th Annual Conference on Information Technology Education* (pp. 66–72). <https://doi.org/10.1145/3585059.3611431>

Kisebbségi kitettségek



Maszlag Fanni: „Törékeny lépések”: A roma gyerekek oktatási útja

– Absztrakt

A roma gyermekek oktatási körülményei jelentős mértékben befolyásolják esélyeiket a társadalmi ranglétrán való előrelépésben, ám a jelenlegi rendszer gyakran csak mélyíti a meglévő szakadékokat. A tanulmány elemzi a roma gyerekek iskolai sikertelenségének strukturális okait, kitérve az asszimilációs törekvések történelmi hátterére és a rendszerváltás utáni politikai és gazdasági kihívásokra. A tanulmány rámutat, hogy az oktatási rendszer nem képes hatékonyan kezelni a gyermekek eltérő társadalmi hátterét, és ennek következményei tovább erősítik a társadalmi egyenlőtlenségeket. A kutatás hangsúlyozza, hogy az oktatási integráció sikere nagymértékben függ a rendszer igazságosságától és hozzáférhetőségétől, valamint a politikai akarat meglététől a roma közösségek helyzetének javítására. Az integrációs politikák eddigi eredményei vegyesek, és a rasszista nézetek enyhülése ellenére számos kihívás marad a valódi esélyegyenlőség megteremtésében.

Kulcszavak: Roma gyerekek, oktatás, mobilitás, szegregáció, integráció

Bevezetés

A roma közösségek hosszú évtizedek óta találják magukat a társadalmi kirekesztés és a szegénység sújtotta csoportok között. A romák általánosan a társadalmi és gazdasági elmaradottság széles skáláját tapasztalják meg, ami olykor súlyosan negatív hatással van az életkörülményeikre és az esélyeikre. A roma csoportok elnyomása és megkülönböztetése számos kutatásban megfigyelhető tény. Ez általában együtt jár a roma tanulók szegregációjával és egyenlőtlen oktatási körülményeivel, amelyek a gazdasági beruházások és a speciális beavatkozási programok ellenére

sem látszanak javulni. Ezek a helyzetek folyamatosan jelen vannak és strukturálisak társadalmunkban, szegregálnak és kirekesztenek, valamint kulturális, társadalmi és oktatási akadályokká válnak a romák számára, hogy sikeresen folytassák tanulmányi pályafutásukat az egyetemig.

Az igazságos oktatás lényege, hogy minden diák, függetlenül nemétől, családi háttérétől és társadalmi-gazdasági helyzetétől, egyenlő esélyeket kapjon az oktatásban való boldoguláshoz. Ennek megértéséhez szükséges mindig az adott ország oktatási rendszerének vizsgálata, valamint történelmi és társadalmi sajátosságainak elemzése rendszerszinten. Ez magába foglalja a romaellenesség elemzését nemcsak az oktatás, hanem a foglalkoztatás, a lakhatás, az egészségügy és az igazságszolgáltatás területén is.

Az elmúlt években folyamatos vita tárgya a médiában az oktatási integráció sikere vagy kudarca. Ebben a rövid kis írásban nem a vita folytatására vállalkozom és nem is a rendszerben lévő összes probléma bemutatása a célom, hanem igyekszem ismertetni olyan tipikus eseteket, amelyek révén az olvasók egy kicsit megismerhetik a roma gyerekek iskolai sikertelenségeinek okait.

Ha valaki alaposan áttekinti az oktatási kormányzat integrációs politikáját, nem talál konkrét hivatkozást a roma gyerekekre, hanem a „halmozottan hátrányos helyzetű” gyerekek oktatási integrációjára vonatkozó kifejezést fogja olvasni, ami sokak számára a szocializmus időszakát idézheti fel. Jóllehet az utóbbi években ugyan megjelentek olyan írások, amelyek a romák kifejezett említését helyesnek tartották volna (Apró, 2021), azonban ez a javaslat soha nem került elő a döntéshozói szinten. Sokan, akik a roma gyerekek problémáit elsősorban mai napig szegénységi kérdésként kezelik, azt hangsúlyozzák, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek között jelentős számú nem roma is található, így ők is jogosultak az integrált oktatás támogatására, rendelkezésre álló állami forrásokra. Ezzel szemben az ellenzők viszont úgy gondolják, hogy a szegregáció leginkább a roma gyerekeket érinti, mivel roma származásuk miatt a nem roma szülők gyakran elkerülik azokat az iskolákat, ahol sok roma tanuló van (Kertesi&Kézdi, 2006). Szerintem az intézkedéseknek az előítéletek által okozott szegregációs helyzetet kellene elsősorban orvosolniuk. Ráadásul a pedagógusok is

gyakran küzdenek ezzel a hosszú és nehezen kimondható kifejezéssel – halmozottan hátrányos helyzetű -, és a hivatalos dokumentumok aláírása után nem sokkal ők is inkább roma gyerekekről beszélnek.

Társadalmi mobilitás és az oktatás

A társadalmi hierarchiában elfoglalt pozíciót számos tényező együttesen alakítja ki, beleértve a gazdasági helyzetet, a hatalmi pozíciót, az iskolázottságot és a lakóhelyet. Ezek a faktorok egyedi és kölcsönhatásban lévő rendszert alkotnak, amely megnyilvánul az életmód kialakulásában, mint a társadalmi megbecsültség alapján fontos jellemző.

Az egyének társadalmi pozíciója jelentős mértékben befolyásolja az életkörülményeket. Ez gyakran meghatározza a jövedelmi korlátokat, az iskolai végzettséget, a személyes kapcsolatokat, és akár az egészséget és a várható élettartamot is. Az egyének sikeres mobilitása nemcsak az állami politikákkal és programokkal függ össze, hanem más, az egyénre jellemző magyarázó tényezőkkel is, a családjától kapott támogatás típusával, az életében kulcsszerepet játszó személyek jelenlétével, valamint a kortársak és az állami iskolák működésében rejlő intézményi tényezők fontosságával.

Jelen rövid fejezet elsősorban a mobilitás és az oktatás összefüggéseivel foglalkozik.

A társadalmi mobilitás többféle kategóriáját különböztethetjük meg. Az egyik alapvető megkülönböztetés a horizontális és a vertikális mobilitás között van. A vertikális mobilitás azt jelenti, hogy az egyén társadalmi helyzete megváltozik, és a korábbi helyzetéhez képest vagy kedvezőbb helyzetbe kerül – felfelé mobilitás -, vagy kedvezőtlenebb helyzetbe – lefele mobilitás. Ezt példázza, amikor egy személy egy jobb munkahelyre kerül, vagy elveszíti azt a munkahelyét. A horizontális mobilitás esetében az egyén egyik társadalmi csoportból a másikba lép nélkül, hogy saját vertikális mobilitási lehetőségeit befolyásolná. Például mikor valaki más vallásra vált, és ez az új csoporthoz tartozás szempontjából nem befolyásolja a vertikális mobilitását.

Vertikális mobilitás csatornái alatt Sorokin azokat a társadalmi intézményeket és kiválasztási mechanizmusokat érti, melyek befolyásolják az egyén társadalmi hierarchiában elfoglalt pozícióját. A következő kulcsfontosságú mobilitási csatornákat azonosítja: Házasság és rokon viszonyok, szakmai szervezetek, hadsereg, egyház, politikai szervezetek és érdekcsoportok, gazdasági vagyontermelő szervezetek és az iskolai részvétel.

Sorokin nagy figyelmet tulajdonít az oktatási intézményeknek, ugyanis azt vizsgálja, hogy miként hat az emberek társadalmi pozícióinak eloszlására. Az iskola alapvető lehetőséget kínál a vertikális társadalmi mobilitásra, azaz az egyének lehetőséget kaphatnak a társadalmi ranglétrán való feljebb lépésre. Ugyanakkor ez csak akkor valósulhat meg, ha az oktatási rendszer minden társadalmi réteg számára elérhető és hozzáférhető. Amennyiben az oktatási lehetőségek kizárólag a társadalom felső rétegeinek állnak rendelkezésre, a társadalmi mobilitás lehetőségei az alsó rétegből származók számára rendkívül korlátozottá válnak. Ebben az esetben az oktatási rendszer inkább megerősítheti a meglévő társadalmi különbségeket, mintsem, hogy segítse az egyéneket a társadalmi ranglétrán való előrelépésben. Az iskolázottság eloszlásának igazságossága kulcsfontosságú tényező a társadalmi mobilitás és az esélyegyenlőség szempontjából (Sorokin, 1998 [1927]).

Jóllehet Sorokin elméletét és mobilitási modelljét számos helyen lehet kritizálni, ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy azok meglehetősen pontosan modellezi a valós társadalmi folyamatokat. Sorokin maga is felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi mobilitás lényege nem annyira az egyének konkrét pozíciójának precíz meghatározásán áll a társadalmi hierarchiában, hanem sokkal inkább a különböző társadalmi rétegek közötti áramlásokon és a cseréken van a hangsúly.

A sikertelenség okai

A romák asszimilációjára irányuló törekvések Magyarországon már a 18. században megjelentek, amikor Mária Terézia és II. József

Habsburg uralkodók kísérletet tettek arra, hogy a roma gyerekeket családjaitól elválasztva „keresztényekké”, „új magyarokká” vagy „új parasztokká” neveljék, és így iskoláztatással próbálták megfosztani őket roma identitásuktól. Bár ezek a felvilágosult abszolutista intézkedések kevés sikerrel jártak, a második világháború után Közép- és Kelet-Európa országai hasonló célkitűzésekkel igyekeztek a romákat beolvasztani és identitásukat elnyomni (Neményi, 2010). Az erőszakos letelepítés, a szocialista „egyenember” eszméje és a többségi kultúrához való lojalitás kényszerítése érdekében a kommunista és szocialista rezsimek leginkább az iskolákat használták asszimilációs politikáik végrehajtására. Az oktatási intézmények nem vették figyelembe a romák nyelvi különbségeit és identitásuk jogait. Kulturális sajátosságait társadalmi hátránnyként és devianciaként kezelték, amelyet iskolai neveléssel akartak megszüntetni. Az asszimilációs kísérletek eredményei országonként jelentősen eltértek, attól függően, hogy milyen mértékben volt eltökélt az adott politikai hatalom, milyen volt a többségi társadalom és a romák közötti történelmi viszony, valamint a romák sokfélesége az adott országban (Kertesi & Kézdi, 2006).

A romák hivatalos asszimilációja Magyarországon az 1961-es párthatározat révén kezdődött meg, amely a már régóta letelepedett roma közösségekre összpontosított leginkább. Bár a szocialista állam minden igyekezete ellenére a romák kétharmada a '80-as években továbbra is a hivatalos szegénységi küszöb alatt élt, Magyarország asszimilációs politikája sok más közép-és kelet európai országhoz képest sikeresebbnek bizonyult – központi tervezés, oktatási programok stb.) (Kende és mtsai, 2018).

A rendszerváltás előtt a szocialista és kommunista rendszerekben a roma gyermekek iskoláztatásának fejlesztésére irányuló intézkedései nem a romák emberi, kisebbségi vagy gyermeki jogokra összpontosítottak. Sokkal inkább az volt a cél, hogy eltüntessék a romákat, mint különálló nemzetiséget, és megszüntessék életmódbeli sajátosságaikat (Forray, 1998).

1989 után a romák társadalmi helyzete tovább romlott, ahogy a kelet-európai társadalmak átalakultak és kapitalista rendszerekké váltak. A rendszerváltást követő években a romák oktatási lehetőségeinek

elégtelenségében kulcsfontosságú szerepet játszott a politikai és gazdasági egyenlőtlenségekhez kapcsolódó intézményes rasszizmus, diszkrimináció is. A romák számára elérhető oktatási eszközök és lehetőségek nem megfelelőek, mivel az őket érintő politikai és gazdasági kihívások még súlyosabban és hátrányosabban érintő őket, mint a társadalom többi tagját. Az etnikai diszkrimináció és előítéletek tovább mélyítik a romák társadalmi kirekesztettségét, és számos esetben megakadályozzák az egyenlő hozzáférést az oktatási lehetőségekhez.

Hosszú éveken keresztül, Magyarországon a hivatalos statisztikákban megjelent a roma tanulók száma. Az akkori adminisztrációs rendszer ugyanis szerette volna tudni, hogy a roma diákok milyen típusú iskolákba járnak és hogy haladnak tanulmányaikban. 1992/93-ban az általános iskolákban az összes általános iskolás tanulón belül 7,1% volt roma származású (Kertesi, 2004). Az 1993-mas kisebbségi törvény elfogadása után, azonban megszűntek az etnikai adatgyűjtések és már csak minisztériumi belső használatra készültek. Ez természetesen nem jelentette azt, hogy például a kompetencia mérések alkalmával ne kaphattunk volna valamilyen képet a roma gyerekek néhány iskolai jellemzőjéről.

Ma Magyarországon, a romák aránya a teljes népességen belül körülbelül 7,5 százalék, az iskoláskorú gyermekek között ez az arány közel 15 százalékot tesz ki. Bár az óvodás roma gyerekek száma az elmúlt 15 évben jelentős növekedésen ment keresztül, a romák helyzete az oktatás különböző szintjein folyamatosan romlik, és egyre szélesebb a különbség a roma és a teljes iskolás közösség között a teljesítmény tekintetében (Papp Z., 2021). Ennek egyik lehetséges oka a növekvő iskolai szegregáció, amely tovább súlyosbítja a problémát.

Hazánkban, a centrális oktatási rendszer ellenére, folyamatosan növekszik a szegregáció és szelekció, a gyerekek korai kiválasztása – a hazai szabályozásoknak köszönhetően - különböző iskolatípusok között (pl. egyházi iskolák) (Papp Z., 2021).

2003-ban indította el az oktatási kormányzat az integrációs politikáját. Ennek előzményei több évtizedre nyúlnak vissza, de a rendszerváltás után bevezetett szabad iskolaválasztás és a 8+4-es iskolaszervezetet felváltó 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenése felgyorsította a

szegregált iskolák és osztályok kialakulását hazánkban. Noha korábban is léteztek cigány iskolák és speciális osztályok, ahol a roma gyerekeket fogyatékosnak minősítették és oda tömörítették, de az oktatási rendszer liberalizációja és decentralizációja tovább rontotta ezt a helyzetet.

Az oktatási teljesítmény és a roma gyerekek sikertelensége között két szorosan összekapcsolódó tényező van. Az egyik, maga a rendszer befogadóképessége, ami azt jelenti, hogy az oktatási rendszer mennyire képes kezelni a gyermekek eltérő háttérét és kompenzálni társadalmi hátrányait.

A másik, az adott társadalom megítélése a roma közösség társadalmi helyzetével kapcsolatban. Ez a második tény különösen fontos, ugyanis kutatók (Kende és mtsai., 2018) szerint a rendszerszintű romaellenesség mögött, gyakran a politikai akarat hiánya áll (Rajani, 2012).

Számos európai ország közül, Magyarországon határozza meg az egyik legjobban a gyermekek társadalmi háttere az iskolai teljesítményt (Szabó-Morvai & Pető, 2023). Ugyanakkor azt is fontos kiemeljem, - hogy ne csak kritikus véleményt fogalmazzak meg- hogy Magyarországon az a két intézkedés, amely kötelezővé teszi a hároméves kortól az óvodai oktatást, valamint a széles körben elérhető ingyenes étkezés, kiemelkedik más országok intézkedései közül. E két intézkedés különösen pozitív hatással van a roma gyerekek iskolai részvételére. Már az új intézkedések bevezetése előtt is, a roma gyerekek korábban kezdték meg az iskolai tanulmányaikat, hosszabb időn át maradtak az oktatásban, és nagyobb arányban vettek részt a közoktatásban, mint a többi vizsgált ország roma gyerekei. (Ostorics és mtsai., 2016).

Az emberi jogok folyamatos megsértése és a roma gyerekek iskolai kudarca, amely később szinte biztosan munkanélküliséghez vezet, cselekvésre ösztönözte az oktatási kormányzatot. Mivel a probléma gyökereit, mint a szabad iskolaválasztás és az iskolaszervezet átalakítása, nem merték érinteni, inkább „puha” ösztönző politikát alkalmaztak. Az iskolák, amelyek vállalták az integrált oktatást, pluszpénzt (korábban integrációs normatíva, 2007-től integrációs támogatás) kaphattak. Ehhez azonban nemcsak a megfelelő arányokat kellett betartaniuk az iskolákban és a kerületekben, hanem hagyományos pedagógiai módszereiket is modernebb, innovatív módszerekre kellett cserélniük,

amelyek a gyermekeket helyezték a pedagógiai munka középpontjába, nem pedig a tudás számonkérését. Ezek a módszerek már régóta ismertek voltak Magyarországon is, különösen az alternatív iskolákban (Berényi, 2018).

Az integrációs politika számos nehézséggel szembesült a „puha” szabályozási megközelítés miatt. Ennek ellenére elindultak bizonyos változások, bár ezek mértéke és helyszíne sok tényezőtől függött. A rasszista nézetek, amelyek a szegregációt támogatták, már kevésbé elterjedtek azokban az intézményekben, amelyek integrációs támogatást igényeltek. Az integrációs támogatás legfőbb problémája az, hogy az alapvetően pénzügyi nehézségekkel küzdő iskolák gyakran nem szakmai meggyőződésből, hanem működési problémáik csökkentése érdekében kérnek plusz pénzt. Ezen kívül, a hátrányos helyzetű diákok számának meghatározása gyakran visszaélésekre ad lehetőséget, mivel az adatokat csak önkéntes nyilatkozatok alapján lehet összegyűjteni, ezért egy teljesen szegregált iskola is fel tud tüntetni megfelelő integrációs arányokat, ha az intézmény érdeke ezt kívánja (Fejes & Szűcs, 2018).

Az ideális integrációs politika egy átfogó oktatási reform részeként lenne a leghatékonyabb, amely a tanárok kiválasztására, megfelelő képzésükre és a hatékony differenciálásra helyezné a hangsúlyt. A roma diákok által látogatott iskolák különösen kedvezőtlen helyzetben vannak, mind a tanárok színvonala, mind az infrastruktúra tekintetében. Az iskolai siker egyik legfontosabb tényezője azonban a pedagógusok minősége, amit jól tudunk.

A roma gyermekek iskoláztatásában a legnagyobb akadályt a különböző érintettek előítéletei jelentik, ami a mai napig fennáll. Ennek következtében úgy gondolom, hogy a civil szervezetek fontos szerepet játszhatnak a roma diákok oktatási problémáinak kezelésében, még hazánkban is, ahol az oktatási rendszer gyakran nem teljesít olyan jól, és nem biztosítja megfelelően az igazságos lehetőségeket. Ugyanakkor a civil szervezetek hatása gyakran korlátozott, mivel nem tudnak hatékonyan beavatkozni az oktatási rendszer strukturális problémáiba, és a lehetőségeik arra, hogy programjaik szélesebb körben integrálódjanak az általános oktatási rendszerbe, gyakran elégtelenek.

Összefoglaló helyett...

“Hol van a vége?”

A roma közösség helyzete a társadalmi hierarchiában jelentős kihívást jelent: mivel gyakran az alsóbb társadalmi rétegekbe szorulnak, sőt, sokszor a társadalmon kívüli helyzetben élnek, ez negatívan befolyásolja iskolai teljesítményüket. Ennek következtében nagyobb arányban hagyják félbe tanulmányaikat, alacsonyabb végzettséget szereznek, és így gyengébb helyzetbe kerülnek a munkaerőpiacon. Az ilyen önmagát erősítő folyamatokat tovább súlyosbítják a társadalmi előítéletek, ami megnehezíti, hogy rendszerszintű beavatkozásokkal jelentős változást érjenek el. A családi körülmények javítása leginkább a munkaerőpiaci pozíciók erősítésével, a felnőttek folyamatos képzésével és kollégiumi lehetőségek biztosításával érhető el. Bár a roma közösség nagy része magyar anyanyelvű, úgy tűnik, hogy az iskolai jelenlétük és a szövegértési képességeik között továbbra is negatív kapcsolat van. Ez arra utalhat, hogy a jelenlegi oktatási módszerek nem mindig hatékonyak az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó, eltérő kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek számára.

Nem vagyok oktatáskutató, de úgy gondolom, hogy egyre több roma diák vesz részt valamilyen formában roma nemzetiségi programokon, ugyanakkor ezeknek a programoknak nincs jelentős hatása azokra a szükséges kompetenciákra, melyek egy sikeres iskolai pályauton támogathatnák őket.

Az elmúlt évtizedek során, és jelenleg is, számos különböző szemléletmód alapján többféle megoldás, ajánlás és stratégia jelent meg a roma diákok integrációjára és felzárkóztatására, valamint a pedagógiai kultúra sokszínűsítésére. A szegregáció csökkentésének vagy megszüntetésének szándéka nemcsak nemzetközi, hanem hazai, újabb stratégiai dokumentumokban is kifejezésre jut. Továbbá, a roma közösségeket érintő társadalmi felzárkózás ügye 2019 májusától a Belügyminisztérium hatáskörébe került, ami nemcsak adminisztratív, hanem szimbolikus jelentőséggel is bír. Emellett több kormányzati és civil szervezet is koordináló fórumokat működtet. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy a szociális és etnikai alapon történő szegregáció

továbbra is fennáll, az oktatási rendszer különböző szegmensei olyan párhuzamos utakat követnek, amelyek hozzájárulnak a társadalmi egyenlőtlenségek fokozódásához, újbóli megjelenéséhez, és a társadalmi szolidaritás csökkenéséhez.

Felhasznált források

- Apró, B. (2021). A cigány/roma nemzetiségi oktatás helyzete az általános iskola alsó tagozatán. In Kanizsai M. & Bordás S. (szerk.), *Tanulmányok és jó gyakorlatok a cigány/roma népismeret közvetítéséhez*, pp. 29-42. Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 57-66). Motivációs Oktatási Egyesület.
- Forray, K. (1998). A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar pedagógia*, 98(1), 3-16. <https://doi.org/10.1234/56789>
- Kende, A., Nyúl, B., Hadarics, M., Wessenauer, V., & Hunyadi, B. (2018). *Romaellenesség és antiszemitizmus Magyarországon. Political Capital*. https://politicalcapital.hu/pc-admin/source/documents/EVZ_Romaellenesseg%20Antiszemitizmus_Tanulmany_HU_180228.pdf
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2019). *A roma oktatás költségvetési előnyei Magyarországon*. Roma Education Fund. https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/kertesi-kezdi-budgetarybenefits_hun.pdf
- Neményi, M. (é.n.). *Etnicitás és oktatás: Kisebbségek a magyar iskolákban* [PDF]. Kisebbségkutató Intézet. <https://kisebbssegkutato.tk.hu/uploads/files/olvasoszoba/intezetikiadvanyok/Etnicitas.pdf>
- Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). *PISA 2015, Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. <https://doi.org/10.1234/56789>

[org/10.1234/56789](https://doi.org/10.1234/56789)

- Papp, Z. A. (2021). Roma népesség és oktatástervezés. *Educatio*, 30(2), 242-259. <https://doi.org/10.1234/56789>
- Rajnai, J. (2012). Lehet másképp?! – Avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új pedagógiai szemle*, 54-72. <https://doi.org/10.1234/56789>
- Sorokin P.A (1998 [1927]) A vertikális mobilitás csatornáí. In Róbert P. (szerk.) *A Társadalmi Mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum 1998., 12-19.
- Szabó-Morvai, Á., & Pető, R. (2023). Munkaerőpiaci tükör 2022, *Társadalmi egyenlőtlenségek és mobilitás*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat. <https://doi.org/10.1234/56789>

Dósa Kata, Csikós Ádám Valentin LMBT+ fiatalok részvétele a hazai felsőoktatásban – Körkép a bioökológiai traumamodell alapján

– Absztrakt

Az LMBT+ tanulók felsőoktatási sikeréhez szükséges biztonságos és befogadó légkör kialakításában az oktatóknak, munkatársaknak és vezetőknak kulcsszerepe van. Tanulmányunkban először definiáljuk, hogy kik az LMBT+ tanulók és milyen, oktatás szempontjából releváns tulajdonságok jellemzik ezt a csoportot, majd a bioökológiai traumamodell lencséjén át megvizsgáljuk, hogy miért szükséges velük külön csoportként foglalkozni a felsőoktatásban. Hazai példákat mutatunk be a modell szintjeire, és kitérünk arra, hogy mindez hogyan befolyásolja az érintett tanulók tanulási sikerét.

Kulcsszavak: LMBT+ tanulók, felsőoktatás, traumatudatos tanítás, befogadó felsőoktatás

Bevezetés

A fiatalok tanulásáért dolgozó szakemberekként mélyen egyetértünk azzal a premisszával, hogy a felsőoktatási intézmények etikai kötelessége a felvett tanulók sikerének aktív elősegítése (ld. Dale és mtsai. 2023). Ennek megfelelően minden tanulóval kapcsolatban egyforma felelősségünk van, de a sikeresség támogatásához figyelembe kell venni az egyéni és társadalmi háttértényezőket.

A különböző háttérrel bíró fiatalok csoportjainak hatékony felsőoktatási támogatása, ezen belül az LMBT+ tanulók felsőoktatásban való részvételének kérdése kifejezetten alapos nemzetközi (elsősorban angol nyelvű) szakirodalommal bír (ld. pl. Dugan és mtsai., 2012; Shane, 2020; Rossi, 2023). Magyarországon a tanításközpontú oktatás felől a tanulásközpontúság felé mozduló felsőoktatási paradigmaváltásnak azon szakaszában járunk, amelyben a helyzet- és identitáscsoportokkal¹ való foglalkozás szükségessége már felmerült, sőt egyes csoportok (pl. fogyatékossgal élő tanulók, lásd pl. Fazekas, 2019) esetén kiterjedt hazai szakirodalommal is bír, ám az LMBT+ tanulók felsőoktatási élménye egyelőre kevésbé tematizált (Karsay, 2015). Jelen írás célja ezen hiány pótlása és a felsőoktatásban dolgozó kollégák közötti szakmai párbeszéd elindítása. A tanulmányt két kulcskérdés mentén építjük fel, ezek:

1. Mi jellemzi az LMBT+ tanulói csoportot a felsőoktatásban?
2. Miért kell az LMBT+ tanulókról, mint csoportról gondolkodni a felsőoktatásban?

Összefoglalónkban merítünk a hazai és az (elsősorban angolszász) nemzetközi szakirodalomból egyaránt, szintetizálva a kapcsolódó neveléstudományi, pszichológiai és társadalmi fogalmakat és jelenségeket.

¹ Társadalmi státuszuk és/vagy közösséghez tartozásuk miatt hátrányos helyzetbe kerülők (pl. elsőgenerációs, kisgyermeket nevelő, roma, stb. felsőoktatásban tanulók).

Mi jellemzi az LMBT+ tanulói csoportot a felsőoktatásban?

— Egy kis terminológia

A befogadó tantermi légkör megteremtéséhez elengedhetetlen az inkluzív nyelvhasználat, a releváns kifejezések, valamint a helyes terminológia ismerete és használata, melyek alapvető fontosságúak a tanulók identitásának tiszteletben tartása és megerősítése szempontjából.

Az egyik kulcsfogalom az LMBTQIA+ mozaikszó, mely a leszbikus, meleg, biszexuális, transznemű, queer vagy bizonytalan (angolul: questioning), interszex-testű és aszexuális egyénekre, illetve közösségekre utal, míg a betűszó végén található „+” a szexuális irányultság, a nemi identitás és a nemi önkifejezés további, szélesebb spektrumát foglalja magában. Míg a nemi identitás egy személy belső, saját megélése a neméről, amely eltérhet attól a nemtől, amelyet születésekor megállapítottak, illetve meghatároztak a számára, addig a szexuális irányultság arra utal, milyen nemű emberek iránt képes érzelmi, esztétikai, romantikus vagy szexuális vonzalmat érezni. A nemi identitás fogalma transznemű és interszex-testű, a szexuális irányultság pedig leszbikus, meleg, biszexuális és aszexuális személyek kapcsán merül fel elsősorban a közösségben.²

Bár az LMBTQIA+ fogalmat tartjuk leginkább inkluzívnek, az olvashatóság kedvéért a fejezet szövegében az LMBT+ kifejezést fogjuk használni. A felsőoktatásban részt vevők leírására pedig a passzivitást inherens módon sugalló “hallgató” helyett a tanuló kifejezést használjuk, amelyet végig felsőoktatásban tanulóokra vonatkoztatunk.

² A témával kapcsolatos további ismeretszerzésre ajánljuk az ELTE Szexuális nevelés és fejlődés gyermek- és serdülőkorban című nyílt kurzusának két modulját (Déri, 2021, 1. és 3. modulok), illetve az “LMBTQI fiatalok iskolai befogadása” című online kiadványt (Andrejcsik 2023).

– LMBT+ tanulók részvétele a felsőoktatásban

Nincs tudomásunk olyan kutatásról, ami a magyarországi felsőoktatásban részt vevő LMBT+ hallgatók létszámát vizsgálta volna, így hazai és külföldi releváns kutatások alapján tudunk következtetni részvételi arányukra.

Az USA Népszámlálási Hivatalának 2021-es adatai szerint a lakosság 8%-a vallotta magáról, hogy az LMBT+ közösséghez tartozik (US Census Bureau 2021), míg az Ipsos 2024-es nagymintás, Magyarországra is kiterjedő kutatása szerint ez az arány a vizsgált országokban a legfiatalabb (általuk Z-generációsnak nevezett) életkori csoportban 17%-os. Miközben a magyar egyetemi hallgatókra vonatkozó adatokkal nem rendelkezünk, jó eséllyel akár egy-egy kisebb szemináriumi csoportban is találkozhatunk egy vagy több, az LMBT+ közösséghez tartozó fiatallal, egy nagyobb előadáson pedig szinte biztosra vehető mindez.

Miért kell az LMBT+ tanulókról, mint csoportról gondolkodni a felsőoktatásban?

– Változó oktatói szerepek a tanulásközpontú felsőoktatásban

A felsőoktatási paradigmaváltás részeként az oktatói szerep is átalakulóban van. Az egyetemi oktatók hosszú ideig elsősorban tudásátadó és kapuőri szerepet töltek be (Pusztai, 2012), ami a gyakorlatban úgy jelentkezett, hogy az oktató feladata az óra (leggyakrabban frontális előadás) megtartása és az értékelés. Ennek a megközelítésnek következménye, hogy az oktató kevésbé foglalkozott pl. a tanulók szocializációjával vagy kitartásával (Győri & Pusztai, 2022), a lemorzsolódásnak kizárólag az akadémiai vonatkozásai tartoztak az oktató asztalára. A tanulásközpontú oktatási paradigmával megérkező új oktatói szerepszemlélet a tanulók holisztikus fejlesztését várja el az oktatótól, felismerve azt, hogy a kognitív fejlődés nem

választható le a személy lényének többi elemétől, azaz a tudásátadás nem, vagy minimális hatékonysággal történik meg, ha a tanuló bioökoszisztémájának (Bronfenbrenner & Ceci 1994) többi eleme (pl. fizikai jólléte, érzelmi biztonsága) nincs egyensúlyban.

Ez a szerepváltozás a magyar felsőoktatásban göröngyös utat jár be. Míg a közoktatásban (különösen a legfiatalabb korosztályokat tanítók körében) természetes a tanulók neveléséről, személyiségfejlődéséről, érzelmeiről való gondolkodás (Falus & Zagyváné Szűcs 2021), addig az egyetemi oktatásban ez a szempont idegen, hiszen domináns az a narratíva, hogy az egyetemi tanulók felnőttek, az oktatónak pedig nem dolga őket nevelni (Dósa és mtsai. 2024), annak ellenére, hogy a szakirodalom kétséget kizáró módon megállapította már, hogy a minőségi tanár-tanuló kapcsolat kulcsfontosságú a sikeres tanuláshoz (Furlong et al. 2014, Losh 2021, Hunter & Sparnon 2020).

– Trauma és felsőoktatás

Ezzel el is érkeztünk ahhoz, hogy hogyan jelentkeznek a tanteremben, a tantermi tanulásban az, hogy egy tanuló az LMBT+ csoport tagja. *Az egyetemi LMBT+ tanulók többsége nagy valószínűséggel számos traumatikus élménnyel³ érkezik a felsőoktatásba, ami befolyásolja a felsőoktatásban várható sikerüket.* A traumatikus életesemények közül különösen relevánsak számunkra a tanulókat 18 éves koruk előtt érő, ún. kedvezőtlen gyermekkori élmények (ACE, adverse childhood experience) - minél több ilyen ACE éri a tanulót, annál nagyobb valószínűséggel alakulnak ki nála tanulási és viselkedési nehézségek, agresszió, depresszió, szorongás és figyelemzavar (Kramer & McKenzie 2022). Számos felmérés támasztja alá, hogy az LMBT+ tanulókat ezek a jelenségek hatványozottan érintik: a társadalomnak ebben a szegmensében kirívóan magas szorongás, depresszió és az öngyilkossági ráta (DeSurra & Church 1994). A magyar adatok is alátámasztják ezt: Karsay (2015) szerint az LMBT+ fiatalok kétszer olyan gyakran

³ A trauma „szélsőségesen fenyegető” helyzetekre adott egyéni reakció, melynek következtében „hosszantartó, jelentős változások állnak be az aktivitási szint, a gondolkodás és az emlékezet területén” (Pohárnok & Lénárd 2015, p. 222.) valamint az érzelmi szabályozás, a társas kapcsolatok és a testi egészség terén (APA 2015).

válnak iskolai bullying⁴ áldozatává, mint társaik, 30% kísérelt meg öngyilkosságot (ez a nem-LMBT+ csoport négyeszerese), 77% érzett depressziót a megelőző héten, és 95% küzd alvásproblémákkal.

Bár a trauma forrása természetesen nem kizárólag az LMBT+ csoporthoz tartozáshoz kapcsolódhat, most kizárólag ebből a perspektívából értelmezzük a tanulók helyzetét. Kruczek (2022) írásában a bioökológiai traumamodellt használja (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), amely négy egymásba ágyazott szintet különít el; ezek a biofizikai, mikro-, exo- és makroszintek. Ezeket az egyénre való közvetlen hatásuk szerint növekvő sorrendben tárgyaljuk elsősorban Kruczek összefoglalója alapján azzal a céllal, hogy feltárjuk a trauma és a tanulás kapcsolatát.

Az egyénre legkisebb közvetlen hatással bíró makroszinten találjuk a társadalmi normákat, a kormányzati, jogi rendszereket, gazdasági, szocioökonómiai, környezeti körülményeket. Hazai környezetben makroszintű hatásként értelmezhető pl. a házasság Alaptörvénybe iktatott definíciója, miszerint az férfi és nő között létrejövő életközösség (Magyarország Alaptörvénye (L) cikk (1) pont), vagy a név és nem hivatalos dokumentumokban való megváltoztatásának törvényi tiltása (2010. évi I. törvény 69/B. § (1) be) és (3) pontjai, azaz a 2020. évi XXX. törvény 33. §-ának módosításai, Transvanilla, 2020a, 2020b).

Az egy fokkal közvetlenebb hatású exoszint részei pl. a tágabb lakókörnyezet, az iskolarendszer, egészségügyi rendszer és a tömegmédiá. Exoszintű traumaként értelmezhető pl. az LMBT+ emberek ellátásával kapcsolatban ellenséges, vagy egyszerűen felkészületlen egészségügyi szolgáltató, vagy az LMBT+ témákat demonizálóan, kirekesztően megközelítő híradás - de a felsőoktatáshoz közelítve ide tartozik az is, ha a felsőoktatási informatikai rendszerek

⁴ A bullying (~zaklatás) az agresszív viselkedés egyik formája - olyan viselkedés, amelynek kifejezett célja, hogy a másiknak fájdalmat okozzon. A bullying definícióját illetően nincs általános egyetértés, de abban bizonyos fokú konszenzus van, hogy a zaklatás olyan bántó viselkedés, amely két további kritériumnak is megfelel: (1) ismétlődés - több mint egyszer történik, és (2) olyan hatalmi egyensúlyhiány áll fenn, hogy az áldozatnak nehéz megvédenie magát (Smith 2016). A bullying ölthet fizikai (pl. tettelegesség), verbális (pl. becsmérlés), közvetett (pl. pletykaterjesztés) vagy kapcsolati (pl. közösségből való kizárás) formát is.

nem rendelkeznek olyan funkcióval, ahol a tanuló meg tud adni a nemi identitásának megfelelő nevet, vagy csak férfi/nő opciók választhatók az adatbázisokban.

Mikroszinten értelmezzük a traumát okozó eseményt, ha az kapcsolható a tanuló családjához, társaihoz, vallásos közösségéhez, munkahelyéhez, illetve iskolájához. Ide tartoznak azok az esetek, amikor magát az egyént éri traumatikus esemény (pl. fizikailag vagy érzelmileg bántalmazták), de azok is, amikor az egyén tanúja annak, hogy környezetében más LMBT+ embert bántalmaznak (Karsay, 2015).⁵ Felsőoktatási környezetben az oktatónak elsősorban mikroszinten van fontos befolyása.

A biofizikai szint azokat a folyamatokat írja le, amik az egyénben a trauma hatására végbemennek. Amikor veszélyt érzékelünk (a biztonság ellentétét), ősi agyi mechanizmusok kapcsolnak be, amelyek a túlélésünket biztosítják évmilliók óta. Jócskán leegyszerűsítve az agynak három területe van, amely ilyenkor szerepet játszik: az agytörzs, a limbikus rendszer és a kortex. Utóbbi az a terület, ahol az ún. “magasabb rendű”, tudatos kognitív folyamatok zajlanak, mint a problémamegoldás, logika, kritikus gondolkodás és az érzelmi szabályozás - ez szükséges csaknem minden klasszikus felsőoktatási tanulási tevékenységhez. A “gondolkodó” agyunkat a veszély érzékelése azonban gyakorlatilag átkapcsolja: az agytörzs és a limbikus rendszer komplex kölcsönhatása során a szervezet villámgyorsan túlélőmódba vált, és felkészül a “támadásra” - nő a pulzus, a vérnyomás és a vércukorszint, gyorsul a légzés. Párhuzamosan az érzelmi reakciók is automatikusak: a tanulót előnti a félelem és a szorongás, érzékelése kitágul, figyelme elsősorban a veszély felmérésére korlátozódik. Ebben az állapotban a kortex tanuláshoz szükséges funkciói lényegében nem működnek, sőt, a szociális környezetben való részvételhez szükséges érzelmi kontroll is kompromittált (tehát pl. a tanuló fokozott érzelmi labilitást mutat).

Fontos továbbá, hogy míg az agy az elszigetelt stresszhelyzetekből általában hamar visszaáll “alapállapotba” (homeosztázisba), a hosszú

⁵ Lásd “Még mindig tabu? LMBT személyek az iskolában (Rédai & Kövesi 2018).

távon, ismételt traumának kitett szervezetben maladaptív reakciók indulnak el; egy sor krónikus betegség (pl. autoimmun, cukor-, kardiopulmonáris betegségek) mellett a szervezetnek egy újabb trauma hatására hosszabb ideig tart visszatérni homeosztázisba. Tekintettel arra, hogy az LMBT+ embereket érő inzultusok második leggyakoribb helyszíne az iskola (Karsay 2015), belátható, hogy mire egyetemre kerülnek a tanulók, igen valószínű, hogy eleve pre-traumatizáltak, ráadásul az iskolai környezethez kötődő triggerekkel⁶ rendelkeznek.

LMBT+ traumatudatos tanítás az egyetemen

Az előzőeket összefoglalva megállapítható, hogy az LMBT+ egyetemi tanulók feltételezhetően számos, LMBT+ csoporthoz tartozásukhoz kötődő kedvezőtlen gyermekkori élménnyel, sőt az ezekre visszavezethető poszt-traumás stressz szindrómával⁷ (PTSD) ülnek be az egyetemi padosorokba (Livingston et al. 2020). További kihívást jelent, hogy a felsőoktatási tanulmányok megkezdése általában egybeesik azzal a kora felnőttkori személyiségfejlődési szakasszal (Chickering & Reisser 1993), amiben más dimenziók mellett a tanuló identitása is erőteljesen formálódik; ennek megfelelően gyakran az egyetemi évek alatt történik az “előbújás” (*coming out*), ami számos tanulónak rendkívül turbulens időszakot jelent (DeSurra & Church 1994).

⁶ Triggernek nevezzük azokat az eseményeket, helyzeteket vagy történéseket, amelyek az egyén múltbeli tapasztalataihoz kapcsolódnak, és amelyek intenzív reakciókat, pszichológiai tüneteket vagy akár rendellenességeket váltanak ki (Riachi, Holma & Laitila 2022).

⁷ A poszt-traumás stressz szindróma (PTSD) egy mentális zavar, ami olyan embereknél fordul elő, akik súlyosan traumatikus esemény(ek)e)t éltek át. Két diagnosztikai rendszer létezik a megállapítására (DSM-5 és ICD-11), ezekben közös, hogy a PTSD-vel élő személyek tünetei a kiváló esemény után hónapokkal is jelentkeznek, ezek: visszatérő, intruzív gondolatok és traumás álmok, elkerülés, folyamatos fenyegetettségérzet és reaktivitás, normális életfunkciók (szociális kapcsolatok, munkateljesítmény, személyes érdeklődés stb.) sérülése (ld. Bryant 2019.).

A tehát többszörösen nehéz helyzetben lévő LMBT+ tanulókat oktatóknak különösen fontos ismerni az ún. traumatudatos megközelítést (*trauma-informed practice*), ami olyan pedagógiai eszköztárat jelent, amivel az oktató elő tudja segíteni az érintett tanulók sikeres tanulását⁸.

Zárszó

Tanulmányunkban körüljártuk, hogy miért fontos az LMBT+ tanulókról, mint csoportról gondolkodni, amikor oktatóként vagy felsőoktatási vezetőként a tanulók sikerén, tanulási élményén, lemorzsolódáscsökkentésen munkálkodunk. Megállapítottuk, hogy az LMBT+ embereket ért és érő traumatikus események jelentősen hátráltatják tanulásuk sikerét. A tantermeinkbe érkező tanulók előzetes élményeit kiradírozni ugyan nem tudjuk, de a traumatudatos pedagógia és az egyetemi rendszerek befogadóvá tétele fontos ellensúlyozó hatással bír a tanuló tanulására és élményére, elősegítve azt, hogy LMBT+ tanulóink “ne tömeges hibaszéria elemei legyenek egy jól működő gépezetben, hanem az intézmény adjon hozzá a nemprivilegizált rétegek tanulmányi sikeréhez is” (Pusztai 2012).

⁸ Erről ld. pl. Children and and Trauma (Kramer & McKenzie 2022).

Felhasznált források

- 2010. évi I. törvény az anyakönyvi eljárásról., 69/B. § (1) be) és (3) pontjai. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000001.tv>
Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- 2020. évi XXX. törvény egyes közigazgatási tárgyú törvények módosításáról, valamint ingyenes vagyonszármazásról, 33. §. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000030.TV>
Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Andrejcsik, L. (2023). *LMBTQI fiatalok iskolai befogadása* (ISBN 978-615-5707-33-9). Háttér Társaság. <https://hatter.hu/sites/default/files/dokumentum/kiadvany/lmbtqi-fiatalok-iskolai-befogadasa-kiadvany-web.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- American Psychological Association. (2015). Guidelines on Trauma Competencies for Education and Training. <http://www.apa.org/ed/resources/trauma-competencies-training.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>
- Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges. *World psychiatry*, 18(3), 259-269. <https://doi.org/10.1002/wps.20656>
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Dale, T., Glenn, D. & Kinzie, J. (2023). Preface. In Arney, J., Dale, T., Davis, G., & Kinzie, J. (szerk.). (2023). *Radical Reimagining for Student Success in Higher Education*. Taylor & Francis.
- Déri, A. (2021). 1. modul: A nemiség és szexualitás alapfogalmai és társadalmi beágyazottsága. In *Szexuális fejlődés és nevelés*

gyermek- és serdülőkorban. <https://canvas.elte.hu/courses/20349>
Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.

- Déri, A. (2021). 3. modul: Szexuális és nemi kisebbségek gyermek- és serdülőkorban. In *Szexuális fejlődés és nevelés gyermek- és serdülőkorban*. <https://canvas.elte.hu/courses/20349> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- DeSurra, C. J., & Church, K. A. (1994, November). Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, New Orleans, LA.
- Dósa, I., Dósa, K., Szobonya, R., & Fűzi, B. (2024). Miért hálások az egyetemi hallgatók oktatóiknak? Egy intézményi hálagyakorlat tanulságai. *Iskolakultúra*, 34(5), 64–83. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.5.64>
- Dugan, J.P., Kusel, M.L., and Simounet, D.M. (2012). Transgender College Students: An Exploratory Study of Perceptions, Engagement, and Educational Outcomes. *Journal of College Student Development*, Vol 53, No 5, pp. 719-736. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0067>
- Falus, I., & Zagyváné Szűcs, I. (2021). *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. ISBN 978 963 454 721 1.
- Fazekas, Á. S. (2019). Befogadó tervezés a felsőoktatás oktatási, tanulási környezetében. *Fogyatékoság és Társadalom*, 2019/1, 57-75. <https://doi.org/10.31287/ft.hu.2019.1.3>
- Furlong, M.J., Froh, J.J., Muller, M. E. & Gonzalez, V. (2014). The role of gratitude in fostering school bonding. *Teachers College Record*, 116(13), 58–79. <https://doi.org/10.1177/016146811411601316>
- Győri, K., & Pusztai, G. (2022). Exploring the relational embeddedness of higher educational students during Hungarian emergency remote teaching. *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 814168). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.814168>

- Hunter, F. & Sparnon, N. (2020). There is opportunity in crisis: Will Italian universities seize it? *International Higher Education*, 102 (Special issue), 38–39. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14625> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Ipsos (2024). LGBT+ PRIDE REPORT 2024. A 26-Country Ipsos Global Advisor Survey. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Pride-Report-2024_2.pdf Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Karsay, D. (2015). *A leszbikus, meleg, biszexuális és transznemű emberek iskolai tapasztalatai Magyarországon: Az LMBT kutatás 2010 eredményei alapján*. Háttér Társaság. <https://hatter.hu/sites/default/files/dokumentum/kiadvany/hatter-lmbtkut2010-oktatas.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Központi Statisztikai Hivatal. “23.1.1.20. Felsőoktatás” elnevezésű összefoglaló táblája. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0020.html Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Kramer, B. & McKenzie, J. (2022). Introduction. in Kramer, B., & McKenzie, J. (szerk.). (2022). *Children and Trauma: Critical Perspectives for Meeting the Needs of Diverse Educational Communities*. Myers Education Press.
- Kruczek, T. (1994). A Bioecological Model for School-Based Trauma-Informed Practice. In Kramer, B., & McKenzie, J. (szerk.). (2022). *Children and Trauma: Critical Perspectives for Meeting the Needs of Diverse Educational Communities*. Myers Education Press.
- Livingston, N. A., Berke, D., Scholl, J., Ruben, M., & Shipherd, J. C. (2020). Addressing diversity in PTSD treatment: Clinical considerations and guidance for the treatment of PTSD in LGBTQ populations. *Current treatment options in psychiatry*, 7, 53-69. <https://doi.org/10.1007/s40501-020-00204-0>
- Losh, E. (2021, február 4). Universities must stop presuming that all students are tech-savvy. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/universities-must->

[stop-presuming-all-students-are-tech-savvy](#) Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.

- Magyarország Alaptörvénye (2011) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Pohárnok M., & Lénárd K. (2015). A trauma lélektana. In E. Kiss Cs. & Makó H. Sz. (szerk.), *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana* (pp. 221-234.). Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
- Pusztai, G. (2012). *Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmző közösség hatása a hallgatói pályafutásra* (doktori disszertáció, Debreceni Egyetem, Doctor of the Hungarian Academy of Sciences). Debreceni Egyetem. pp. 9-19. https://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf
- Rédei, D., & Kövesi, G. (2018). *Még mindig tabu? LMBT személyek az iskolában* (ISBN 978-615-00-2104-1). Labrisz Leszbikus Egyesület. <https://labrisz.hu/content/common/attachments/file6.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- Riachi, E., Holma, J., & Laitila, A. (2022). Psychotherapists' views on triggering factors for psychological disorders. *Discover Psychology*, 2(1), 44. <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00058-y>
- Rossi, V. (2023). *Inclusive Learning Design in Higher Education: A practical guide to creating equitable learning experiences*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003230144>
- Shane, K. (2020). *The educator's guide to LGBT+ inclusion: A practical resource for K-12 teachers, administrators, and school support staff*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.5040/9781805015048>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Transvanilla Transznemű Egyesület (a). (2020, április 29). *A transz embereket ellehetetlenítő törvényjavaslatra adott reakciók kronológiája*.

<https://transvanilla.hu/kronologia> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.

- Transvanilla Transznemű Egyesület (b). (2020, május 19). *Igent a Nemre - Nem jogi elismerését Magyarországon!* <https://transvanilla.hu/igent-a-nemre-nem-jogi-elismereset-magyarorszagon> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- United States Census Bureau (2021, November 4). Sexual Orientation and Gender Identity in the Household Pulse Survey. <https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/sexual-orientation-and-gender-identity.html> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.
- World Health Organization (2019, May 17). Moving one step closer to better health and rights for transgender people. <https://www.who.int/europe/news/item/17-05-2019-moving-one-step-closer-to-better-health-and-rights-for-transgender-people> Utolsó letöltés: 2024. 07. 14.

Generációs megközelítés



Bauer Béla-Déri András: Vannak-e generációk, és ha vannak, akkor miért nincsenek?¹

– Absztrakt

A tanulmányunk első része a generációs elméletek kérdését járja körül elsősorban ifjúságszociológiai nézőpontból. Míg tanulmányunk második felében egy 2020-as kvalitatív kutatás segítségével mutatjuk be a különböző kohorszok generációkhoz való viszonyát. A generáció fogalom jelentősége és értelmezése ma is viták tárgya, amint ezt mind a fogalom mellőzése, mind pedig a fenntartása mellett érvelő írások mutatják. Az eredmények megerősítik, hogy egységes generáció-értelmezésről és generációs identitásról nem lehet beszélni, a fogalom elsődleges értelmezése a családi generációk, generációs egymásra következések és életkori jellemzők kontextusa, és nem a történelmi eseményekhez kapcsolódik. Elsősorban a szocializációs előzmények határozzák meg a véleményeket, meghatározóan a családi háttér.

Kulcsszavak: generációk, szocializáció, ifjúságszociológia

¹ A szöveg a szerzők *Once Upon a Time, There Was a Generation* c. tanulmányának (Bauer és Déri, 2023) rövidített, szerkesztett és frissített változata. További főbb források: Déri András 2023-as doktori disszertáció-tervezete; illetve Bauer et al. 2022.

Elméleti megközelítések

A generáció fogalmának szociológiai értelmezésére tett kísérletek és ezzel kapcsolatos kutatások a huszadik században kezdődtek, azóta számos megközelítés jelent meg az egyes nemzedékekkel és sajátosságaikkal kapcsolatban (pl. Mannheim Károly, Margaret Mead).

Az életkori alapú vizsgálatok kiindulópontja, hogy a különböző korú egyének között alapvetően fennállnak bizonyos jellegű különbségek, mivel más-más társadalmi-gazdasági helyzetben nevelkedtek, ebből kifolyólag eltérő történések, események hatottak rájuk, másként élték meg a történelmi jelenségeket. Mannheim Károly volt az első, aki a biológiai, vagy családi egymásra következésen alapuló aspektus helyett szociológiai szempontból közelítette meg a generációk kérdéskörét és a nemzedéki összetartozást vizsgálta. Állítása szerint az a kategória nem jellemezhető konkrét csoportként, melyben a résztvevők tudnak egymásról és bizonyos szintű közelségben kell lenniük a felbomlás elkerülése érdekében. Ennek alapján a nemzedéki összefüggés értelmezése során azt írja, hogy „a nemzedéki összefüggés az egyének olyan együttléte, amelyben a résztvevőket ugyan összekapcsolja valami, ám ebből az összekapcsoltságból még nem jön létre semmilyen konkrét csoport.” (Mannheim 2000 [1928]:215)

Mannheim Károly szerint nem minden nemzedék rendelkezik generációtudattal, vagyis az egyén nem feltétlenül képes arra, hogy bizonyos generációhoz kategorizálja magát. A nemzedéki öntudatot két tényező erősítheti: a krízis és a társadalmi változás, mely lehet akár egy technológiai forradalom, vagy demográfiai átalakulás. Ez alapján a nemzedék kollektív emlékezete a közös tapasztalatokon alapul².

A generációfogalom jelentősége és értelmezése ma is viták tárgya, amint ezt mind a fogalom mellőzése, mind pedig a fenntartása mellett érvelő írások mutatják. A mindennapi szóhasználatban a „generáció” a görög születés (γέννησις) szóból származtatható biológiai dimenzióra, illetve a születési dátumokkal összefüggő életkori csoportokra utal. Az életkori csoportokat nevezi a köznapi szóhasználat „generációknak”,

² Nemes, 2019, 40

ezeztől a szociológiai irodalomban használt a *társadalmi*, illetve a (Mannheim nyomán formált) *történelmi* generáció fogalma különbözik.

Az egy adott dátumtartományban születettek megnevezésére létrehozott, a demográfiában és a szociológiában használt kategória a „születési kohorsz”³. A szociológia továbbá használja az emberi életút fordulópontjaival határolt „életszakaszok” fogalmát is. A tudományos leírásokban figyelembe kell venni, hogy azokban a társadalmakban, amelyek megélték a második demográfiai átmenet korát, az életszakaszok határai flexibilissé váltak, az egyes szakaszok egymásutánja és átlagos hossza is változékonnyá vált, az egyes időintervallumokban születettek életútjai szerteágazó mintázatokat mutatnak (Somlai, 2015), individualizálódnak (Ulrich Beck ezt nevezi barkácsolt életútnak [Beck, 2003, 245]). Beck szerint az ezredforduló után a már országok, nemzetek, etnikai és egyéb csoportok nemzedékei közös jelenben élnek, a kor fő jellemzője pedig a változékonyság és a bizonytalanság (Beck, 2008). Fontos jelezni, hogy a globális világban a választható életutak „építését” a társadalmi egyenlőtlenségek adta lehetőségek kontextusában, struktúra és ágencia viszonyában lehet érvényesen értelmezni.

A társadalmi generáció, a kohorsz, és az életszakasz más dimenziók szerint képzett fogalmak, ezeket a tudományos elemzések határozottan megkülönböztetik, de a megkülönböztetésre irányuló erőfeszítések ellenére a fogalmak gyakran keverednek (Burnett, 2010, p. 3). A szociológiai generációelméletekkel foglalkozók körében sincs egyetértés abban, hogy hogyan alakulnak ki a generációk, sem abban, hogy hogyan azonosíthatók és persze abban sem, hogy a társadalmi generációk milyen társadalmi folyamatokkal összefüggésben vehetők tekintetbe. A viták okai között szerepe lehet annak, hogy a generációk, a kohorszok és az életszakaszok elméletben ugyan különböznek egymástól, de a kutatási gyakorlatban nehéz megkülönböztetni őket (Caballero & Baigorri, 2018).

Mіндеzek a zavarok és bizonytalanságok szerepet kaphattak abban, hogy sokasodtak az ellenvetések a társadalmi generáció fogalmának szociológiai alkalmazásával szemben. Egy bíráló szerint a generációk

³ A kohorsz fogalmát eredetileg Norman Ryder dolgozta ki (Ryder, 1965)

fogalmát és a köztük feltételezett különbségeket a közbeszédben építik fel, a felmerülő ötletek egy részét a média hozza létre és erősíti meg, gyakran szenzációs hírek formájában⁴. Más bírálók szerint a szociológiában felszínesen és következtetlenül használt generációfogalmat a tudományos alaposság nehézségeinek elkerülésére alkalmazzák: a generációkat emlegetve egyszerű és kényelmes leírni a társadalmi interakciók életkorral összefüggő, összetett különbségeit, a generációfogalom ilyen használata révén alkotott ítéletek azonban általában pontatlanok és elnagyoltak (Rudolph & Zacher, 2020a).

Hans Jaeger a generációelméletek történetét vizsgálva arra kereste a választ, hogy a generációs jelenségek biológiai okokból rendszeres időközönként fordulnak-e elő, vagy külső események hatására, rendszertelenül jelennek meg. Továbbá azt is vizsgálta, hogy a generációkat univerzálékként, korszakokat és társadalmakat formáló közös entitásokként kezelhetjük-e, vagy csak részleges kapcsolatokként a meghatározott társadalmi csoportokon belül. (Jaeger, 1985, 273)

Jaeger a kérdések megválaszolása során két típusba sorolja a társadalomtörténeti folyamatokkal összefüggő generációelméleteket. Sorra veszi a jelentősebb műveket, amelyek a generációelmélet alakulásában szerepet kaptak, közöttük szól Ortega y Gasset történetfilozófiai műveinek gondolatairól is. A spanyol szerző szerint egy generáció nem egy maroknyi kiemelkedő ember, és nem is egyszerűen emberek tömege. Új generáció akkor jelenik meg, ha a gyermekek „jellegzetes tulajdonságokkal, bizonyos hajlamokkal és preferenciákkal felruházva jönnek a világra, amelyek közös arculatot adnak nekik, amely megkülönbözteti őket az előző nemzedéktől.” (Ortega y Gasset, 1960, p. 35)⁵ Az így keletkező generációk a korábbiakhoz képest felvehetnek egyetértő és szembenálló pozíciót, ez azonban nem jelent alapvető különbséget. A meggyőződések, kulturális közösségek „szimbolikus univerzumának”, a szellemtörténet generációváltásainak ritmusa, a generációk tíz-tizenöt évente megfigyelhető ismétlődése érvényesül a történelemben, amit Jaeger „pulse rate” (pulzálás) hipotézisnek nevez (Jaeger, 1985, 280).

⁴ Ld. pl. Glazer, 2020 véleménycikkét.

⁵ Ortega y Gasset 1930 körül tartott előadásainak leiratát tartalmazza az 1960-ban, halála után megjelent kötet, amiből az idézetek származnak.

Ortega y Gasset és követői Jaeger szerint a generációk ismétlődésének elméletét alkották meg, amelyek kulturális jellemzők szerint különböznek. Annak állítását, hogy a történelemben az életfolyamatok rendjét követő generációs szakaszok lennének megfigyelhetők, Jaeger a felsorakoztatott példák alapján sem gondolja általánosan alkalmazható hipotézisnek.

Ezzel szemben megalapozottabbnak véli a Mannheim Károlytól eredeztethető megközelítést. Mannheim a generációk kialakulásának feltételeként kiemeli a külső, történelmi tények kritikus mérvű változását, ami az egyének fogékony fiatal életszakaszában maradandó élményekkel, benyomásokkal formálja a szellemiséget, a későbbi tapasztalatokat is keretbe foglalva. A nemzedéki elhelyezkedés tehát pusztán egy esély arra, hogy valamiféle generációs szerveződés kialakulhasson. „Míg a hasonló nemzedéki elhelyezkedés csak potencialitás, a nemzedéki összefüggés azáltal jön létre, hogy az azonos nemzedéki elhelyezkedésű egyének közös sorsban részesednek – s ezzel a vele járó, valamiképp egymással összefüggő tartalmakban is. E sorsközösségen belül jöhetnek azután létre a különös nemzedéki egységek. Ez utóbbiak már nemcsak különböző egyéneknek a közösen átélt, de más és másképp mutatkozó eseményösszefüggésben való többé-kevésbé közösrészesedését jelentik, hanem a nemzedéki elhelyezkedésük folytán összekapcsolódó egyének egységes reagálását, hasonló értelmű együttrezgését és alakulását.” (Mannheim, 2000 [1928], 235). Jaeger ezt a megközelítést „lenyomat” (imprint) hipotézisnek nevezi, de hangsúlyozza, hogy Mannheim korántsem mechanikusan gondolja el a kor hatását a generációképződésre: a szellemi légkört tartósan meghatározó, arisztotelészi értelemben vett „entelechiák” megváltozása, a különböző szellemi éghajlatok ütközése fontos szerepet kap egy generáció szellemiségének kialakulásában. A generáció társadalmi és szellemi tartalmát közösségét jelenti intergenerációs kontextusban, azaz tényezők bonyolult együttthatásával jellemzi egy generáció kiemelkedését a születési kohorsz kategóriájából.

A történelmi generációk lenyomat-típusú elméletét Jaeger összességében időtállóknak látja, továbbfejlesztésre esélyt lát, a másik elméleti alaptípusról kifejtett kritikája szerint pedig az életfolyamatokra épülő, rendszeres időközönként jelentkező generációk feltételezése, a szakaszos generációváltások történelmi rendjének „pulse rate” hipotézise kevésbé

látszik termékenynek, alaposabb vizsgálatok nem támasztják alá érvényességét, ez a megközelítés inkább az elméleti, művészi módon artikulálódó új jelenségek együttes megjelenésének leírásához adhat többletet. (Jaeger, 1985, 283-284).

A történelemben az időközönként egymást követő nemzedékek sorát feltáró „pulse rate” típusú generációs elméletek számára széles körű ismertségét William Strauss és Neil Howe *Generációk* című, az Egyesült Államokban 1991-ben közreadott könyve teremtett, amiben az amerikai történelmet a 15. századtól kezdve generációk szükségszerűen ismétlődő történeteként mutatják be, a jövő folyamatainak előrejelzésére is alapot látva munkájukban.

Az elsősorban ezen megközelítésből táplálkozó „ABC-generációs”⁶, „netgenerációs” elméletek szerint megalapozottan lehet generációkat megkülönböztetni egyes, közös *kulturális-, média- és technológiai környezethez* kapcsolt születési időpont-tartományok alapján. A születési dátumok intervallumai természetesen összeköthetők egyes, globális gazdasági, kulturális, technológiai jellemzőkkel.

A születési időpontokat a digitális világhoz való viszony alapjának tekintő elméletek közül az első, nagyon széles körben ismert elmélet Marc Prensky nevéhez köthető. Szerinte a digitális korszakban világra jött „bennszülöttek”⁷ megismerési folyamatai olyan közegben formálódtak, amely sajátosan alakította a világhoz való viszonyukat, ezért jobban tudnak alkalmazkodni a digitális technológiákhoz, ezzel szemben az idősebb generációkhoz tartozó „bevándorlók”, legyenek bármilyen otthonosak is az informatika világában, szükségszerűen „törik annak a nyelvét” (Prensky, 2001; 2005). A szerző a megkülönböztetést eredetileg elsősorban a tanárok és a diákok közötti megértés nehézségeinek leírására alkalmazta, de még ebben a körben

⁶ Az „ABC-generációk” („alphabet soup”) elnevezés az angolszász szövegek szóhasználatát követő írásokban szereplő társadalmi csoportok összefoglaló neve.

⁷ Prensky maga sem gondolja kategóriáinak merev alkalmazását helyesnek, néhol a digitális hozzáféréssel nem rendelkezőket születési dátumuktól függetlenül sorolja a kirekesztettek közé, a „digitális bennszülött” terminust azonban mégis általában a születési dátumra utaló, determinisztikus kategóriaként használja (Prensky, 2005)

sem helytálló, hogy a digitális technológia korszakában születettek általánosságban otthonossággal és a készségek magas fokával, míg az idősebbek egységesen hátrányos helyzettel és idegenséggel lennének jellemezhetőek a digitális világban való eligazodás terén.

Mark McCrindle 2009-től bővített kiadásokban többször jelentette meg világszerte sikert arató *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations* című könyvét (McCrindle, Wolfinger, 2016). Bár a szerző a Strauss és Howe által képviselt merev, ciklikus-tagolást nem osztja, leírása azonban a „pulse rate” elmélettípusnak megfelelő jelleget mutat. Az egymást követő nemzedékek jellemzéseiről szólva ugyan elhatárolódik a „horoszkópszerű” leírásoktól, ugyanakkor úgy gondolja, hogy az általa felsorakoztatott „betűgenerációk” ma különösen erőteljes társadalmi megosztottságot jelenítenek meg. (McCrindle; Wolfinger 2016, 24).

A betűgenerációs elméletek többsége összemosza a társadalmi generáció fogalmát a születési kohorsz fogalmával, míg az előbbi – legalábbis a szociológusok szándéka szerint – a társadalmi folyamatok megértését szolgáló fogalom, az utóbbi évszámokkal leírt határokkal jellemzett demográfiai, statisztikai kategória. (Burnett, 2010). A betűgenerációs elméletek a kohorsz- és a generációfogalmak összevonásával hoznak létre külsődlegesen azonosított, rögzített csoporthatárokat, ráadásul káros sztereotípiákat is erősíthetnek, amelyek nehezíthetik a fiatalok munkaerőpiaci érvényesülését (ld. pl. Raymer et al., 2017), illetve különösen káros nem szándékolt következmény lehet a társadalmi egyenlőtlenségek elfogadottabbá tételéé: „Ez a diskurzus az érzelmek kultúrájából merít és azt erősíti, különösen a nehezteléséből és a kevésbé érdemesek lealacsonyításából, ami alapvető a neoliberais kapitalizmus dinamikájában” (Pickard, 2019, p. 382).

A „betűgenerációs” és hasonló elméleteket a Jaeger által „pulse rate” csoportba sorolt generációelméletek örökösei közé lehet sorolni, amelyeket többnyire az alábbi, egymással is összefüggő főbb vonásokkal lehet sarkítottan jellemezni:

- *A generációváltásoknak időközönként szükségképpen egymást követő sora* mutatható ki a történelemben, a generációváltások biológiai tényezőkre vezethetők vissza. Mannheim ezt a

személetet bírálva arról ír, hogy a merev elhatárolásokat feltételező megközelítés nem veszi figyelembe a társadalom életkori csoportjainak kölcsönös viszonyait, azok dinamikáját (Mannheim, 1952 [1928]).

- *Technológiai determinizmus*, ami szerint a generációk megkülönböztetését a társadalmi-kulturális környezet egy kiemelt tényezőjéhez, a digitális technológiához való viszony határozza meg elsősorban – Prensky elméletével szemben érvel pl. (Selwyn, 2009).
- *Generacionalizmus*, ami szerint a generációk sztereotip, horoszkópszerű módon jellemezhetőek, a generációként jellemzett csoportok differenciálatlanok, a globális és helyi társadalom tagoltságának, egyenlőtlenségeinek figyelembevétele a generációk szempontjából szükségtelen – ezzel szemben érvelnek a bírálók pl.: (Rauvola, Rudolph, & Zacher, 2019).
- *Empirikus megalapozatlanság*, ami szerint az elméletek szelektív vagy anekdotikus adatokkal történő alátámasztása elegendő. A kritikusok megjegyzik, hogy a betűgenerációs elméleteket empirikus kutatások nem igazolták, nehéz is lenne ilyen bizonyítékokat találni, mert körükben a generációfogalmak operacionalizálása is kérdéses (Rudolph & Zacher, 2020b).

A fogalmi homályosság ellenére a „betűgenerációs” koncepció jelentős népszerűségnek örvend, különös jelentősége a mindennapi, a politikai és a gazdasági kommunikációban, ahogyan elemzések ezt kimutatják. A betűgenerációs szövegek érdekesek, de nem tartalmazzák a fiatalok életének lényegre törő, árnyalt elemzését, az egyszerűsítő megközelítés az idősebb korcsoportokkal („generációkkal”) való kapcsolatok szembeállítására ad alapot (Roberts & France, 2021).

Empirikus megközelítések

– A Generációk2020 kutatásának módszertani kérdései¹

A generációs megközelítés relevanciája mellett számos érv szól (ld. pl. Déri és Szabó 2021), de talán a kutatás tekintetében legfontosabb, hogy generációs identitás (nem kis részt a népszerű generációs diskurzusok következtében) mindenképpen kimutatható. Alkalmazkodva a COVID19 szabta lehetőségekhez, hatfős csoportokkal az interjúk felvétele online történt, kialakításuk pedig árnyalta a magyar településszerkezetet, a korcsoportokat, valamint az iskolai végzettséget. Az adatfelvétel során négy budapesti csoport és további nyolc vegyes került felvételre, amelyekben a különböző életkori csoportokban és régiókban élők véleménye egy térben, egymást árnyalva, kiegészítve jelenhetett meg, emellett azonban életkor szerint homogén csoportok is felvételre kerültek.

Fontos megemlíteni és hangsúlyozni, hogy a beszélgetések az online térben zajlottak.² E szempont azért is kiemelő, mivel a generációkutatások egyik sztereotípiája, hogy a különböző generációk virtuális tér használatában jelentős eltérések tapasztalhatók, érzékelhetők. Ezt a megközelítést – teljes mértékben – nem cáfolták, de nem is erősítették meg a tapasztalatok.

¹ A Századvég Konzorcium kvantitatív és kvalitatív részekből álló empirikus kutatást végzett 2020 őszén. A kutatás kvalitatív szakaszában 12 online fókuszcsoportban 72 résztvevő véleményét kérdezték meg. A fókuszcsoportos beszélgetésünket a következő struktúrában folytatták le: 1.Fogalmak pontosítása, kontextusba helyezés 2. Horizontális és vertikális transferek feltérképezése : a Értékátadás b. Kultúra c. Digitalizáció 3.Életkörülmények, szabadidő, jövőkép , Pandémia (COVID19) 4.Közélet, generációs események, élmények.

² A beszélgetésekből kiemelt Idézetek szószerinti, szöveghű gépelések eredményei. Az idézetek alatt található források csupán az adatközlő nemét és életkorát jelenítik meg. Azok a válaszolók, akik nem adták meg életkorukat- az általuk említett állapotuk jelölésével szerepelnek. Abban az esetben, amikor több azonos életkorú válaszadót idézünk, az életkor mellett – megkülönböztetésként - számmal jelöljük a válaszadót.

– A kvalitatív kutatás eredményei

A generáció – nemzedék fogalmakhoz az alábbi asszociációk kapcsolódnak. Elgondolkodtató, hogy a válaszadók egy része a családot emelte ki a fogalom kapcsán, ezek mellett azonban a betűgenerációs címkek is felmerültek.

„Én a generációhoz azt írtam, hogy papa, mama, unoka család, idő ez jutott eszembe. Nemzedékhez pedig a gyerekeket írtam. (Férfi 40)

„Nekem először az jutott eszembe, hogy XYZ generáció (nevet) a betűzésekkel. Egyébként nekem is a nagyszülők, a szülők, a család jutott eszembe, hogy miket tanulhatunk, miket éltek meg, mit tanulhatunk az ő életük által (Nő 29)

„A generációhoz én különbségeket írtam, tehát különbségek, társadalmi különbségek, torzulás és értékrendvesztés.” (Férfi 41)

A megközelítésekben – érzékelhetően – megjelentek azok a különbözőségek, amelyek fejlődésként, pozitív tendenciaként értelmezik a technikai változásokat, amelyekhez a generációs magatartásokat kötik. Ugyanakkor az a megközelítés is előkerül, ami korosztályos, generációs, nemzedéki ellentétekre is reflektál. Fontos megemlíteni, hogy – több megközelítésben – különbözőségek társításaként megfogalmazódik az értékvesztés és a torzulás is. A fogalom megközelítésében a generációnak már a médiában hallott megközelítése a jellemző.

A generációk meghatározásában, illetve a generációkhoz való kapcsolódásban szerepet játszott a válaszadó életkora. Kevésbé volt meghatározó ugyanakkor az iskolai végzettség, illetve az, hogy Magyarország mely régiójában, településtípusán élőkről beszélünk. Meg kell még említenünk ezen vélemények kapcsán azt is, hogy a megközelítésekben, illetve azok sokszínűségében szerepet játszott a csoport összetétele is. Megfigyelhető volt az is, hogy bár gondolkodásukban ott volt, hogy különböző generációk, nemzedékek léteznek, önmagukat inkább életkor (születési idő) mentén kapcsolták ezekkel a megközelítésekkel össze. Az is jellemző volt, hogy a nemzedék és a generáció fogalmát egy összecsengő fogalomként értelmezték, amely számukra nem volt külön-külön jelentéssel bíró.

A digitalizációhoz való viszonyt alapvetően meghatározták a technikai,

technológiai feltétek. Ez alatt több megközelítést is értünk. Először is azt, hogy kérdezettjeink mikortól használnak számítógépet, internetet (mikortól rendelkeznek hozzáféréssel), illetve okostelefont.

Az internettel való találkozást többen az első magyarországi közösségi oldalhoz, az IWIW-hez kötötték. A digitális eszközök és az online tér használata a mindennapok részévé vált. A legtöbben információszerzésre használták az internet adta lehetőséget.

A másik fontos felhasználási területe a világhálónak a különböző tartalmak letöltése, illetve – elsősorban a filmek és zenék esetében – az online használata.

A beszélgetések során az is megfogalmazódott, hogy ma már több családban is a gyermeknevelés eszközévé váltak a digitális eszközök, így az okostelefon is.

„Ügye, informatika óránk volt, ugye általános iskolában, és ugye ott találkoztunk először úgy az alap számítógéppel is, meg maga, az internettel is... és utána, öö, hozzánk is került egy számítógép, (...) szépen lassan ott kezdtünk gyakorolni, konkrétan itt anyáékkal együtt... nekem azt jobban el kellett ugye sajátítanom, ott az informatika órákon, úgyhogy én ezt jobban elsajátítottam magamnak, és akkor hát, így, így kerültem... elsőként kapcsolatba a számítógéppel, illetve az internettel.” (Férfi 27)

„Nálam, jelentkezett, a gyerekeim ugye... általános iskolában tanulták az informatikát, és vettünk egy számítógépet és... lassan, fokozatosan én is elkezdtem tanulni, mert láttam, hogy mennyi érdekes téma van a számítógépen és mikor nem voltak itthon nem tudtam hozzá nyúlni, és kénytelen voltam megtanulni. Ők is segítettek ebben, de a kollegám is, akik ebbe... öö, fejlettebbek voltak, tehát én a gyerekeimen keresztül tanultam meg igazán.” (Nő 67)

Az offline kommunikációs szerepét – kényszerből vagy szükségyszerűségből – átvette az online tér használata. Ez a folyamat ugyan már egymásfél évtizede megkezdődött, azonban a második évezred második évtizedére vált meghatározóvá. Ezt az átalakulási folyamatot erősítette és – bizonyos esetekben – gyorsította fel a COVID19 járvány.

Az életvitellel, életmóddal kapcsolatban felmerültek a technikai eszközökhöz való viszonyok is. Az úgynevezett okoseszközök használatát

ma – elsősorban a fiatalok és a középgeneráció – meghatározónak tartja a mindennapi boldogulás szempontjából.

Beszélgetéseink során folyamatosan kerültek elő azok a témák, amelyek a generációk egymáshoz való viszonyát taglátták. A más korosztályok megítélése elég szerteágazó volt. A másik korosztály megítélésének szempontjai közül kiemelkedett, hogy mit lehet elsajátítani egymástól, illetve melyek azok a területek, amelyekről – generációtól függően – több, illetve árnyaltabb ismerettel rendelkeznek. Főleg az idősebb hozzászólóink voltak azok, akik azt fejtegették, hogy szívesen beszélgetnek fiatalabbakkal, sőt olyan is akadt, aki azt állította, hogy saját korosztályával kevésbé érteti meg magát. A fiatalok egyértelműen pozitív megítélése azoknál a megszólalóknál volt jellemző, akiknek volt már unokájuk. Az életkor megítélése is változóban van, elsősorban annak mentén, hogy ki mennyi idős. Ugyanakkor azt is megfogalmazták többen, hogy jelenleg az idős kifejezés inkább a 70 éven felüliekre értelmezhető.

„Én részemről nagyon szeretem bármelyik fiatalabb korosztályt, tehát én őszintén szólva jobban szeretem a fiatalokat, mint a saját korosztályomat. És hát tanulok az unokáimtól is mindenféle modern dolgot, amit csak lehet a szlengektől elkezdve a mindent.” (Nő 67)

„Azt gondolom, hogy a világ most nagyon-nagyon ki van nyílvá, és sokat tudunk tanulni a fiataloktól. Ők is tőlünk, ugye az idősebb embertől, ugye hogy „Majd én tudom, hogy mi a jó neked!”. De én azt gondolom, hogy a gyerekeink is nagyon-nagyon sokszor tudnak olyat mondani, ami nekünk is hasznos lehet.” (Nő2 56)

Összegzés

Tanulmányunk első részében a generáció szociológiai megközelítéseit, fogalomtörténetét mutattuk be, és amellet érveltünk, hogy az „ABC-generációs” megközelítés túlegyszerűsítő, ehelyett a komplexebb, történelmi-társadalmi hatásokat is figyelembe vevő megközelítéseknek lehet létjogosultsága. Ezek közül különösen kiemelendő Mannheim Károly megközelítése, aki elméletében arra is figyelemmel van, hogy a történelmi eseményeknek való kitettség önmagában nem kódol azonos

attitűdöket és megélést.

Dolgozatunk második részében bemutattuk a Századvég által lebonyolított kutatás kvalitatív részének releváns eredményeit. Amelyek – véleményünk szerint - Mannheim Károly megközelítését támasztják alá.

Az eredmények megerősítik, hogy egységes generáció-értelmezésről és generációs identitásról nem lehet beszélni, a fogalom elsődleges értelmezése a családi generációk, generációs egymásra következők és életkori jellemzők kontextusa, és nem a történelmi eseményekhez kapcsolódik. Elsősorban a szocializációs előzmények határozzák meg a véleményeket, meghatározóan a családi háttér. A generációk fogalmát megszólalók kisebb része tudta pontosan értelmezni. A többség inkább korosztályához képest határozta meg a különbözőségeket. A regionális különbségek a kulturális fogyasztásban érzékelhetők. A munkához való viszonyban a település típusok különbözősége dominál. A községekben, kisebb városokban élők számára a legfontosabb tevékenység.

A technológiai változások előnyeit elsősorban a fiatalabb korosztály tudja inkább kihasználni, de az idősek is tanulják, értik a virtuális tér hatására kialakult új formákat, lehetőségeket.

Azt is részben igazolta a kutatás, hogy a nemzedékhez és generációhoz tartozás értelmezései korcsoportonként különbözőek. Elsősorban a fiatalabbak, iskolázottabbak tudták elhelyezni önmagukat a nyugat-európai és egyesült államokbeli digitalizációs hozzáférés alapján ismert generációs struktúrákban. Az idősebbek számára – általában – nem volt ismert ez a megközelítés, így önmagukat életkoruk alapján vagy magyarországi generációs megosztás szerint helyezték el. Ilyen volt – például – a Ratkó-gyerekek, vagy Ratkó-unoka behatárolás.

Fontos tanulság, hogy a generációs tudat, a címkéidentitáskategóriaként történő használata inkább a középosztályhoz tartozók csoportjára jellemző. Az alsóbb társadalmi csoportokban élők számára ez nem meghatározó.

Érdemes-e tehát generációkban gondolkodnunk, léteznek-e olyan tényezők, melyek megkülönböztetik egymástól a különböző

nemzedékeket, korcsoportokat és ezek bírnak-e akkora különbözőségekkel, hogy meghatározzanak egy-egy generációt közösségi élmények mentén?

Empirikus kutatásunk kvalitatív és kvantitatív³ része is igazolta, hogy mindenképpen fontosnak tűnik, hogy átértelmezzük a generáció(k) fogalmát. A mai társadalomtudományi megközelítés fősodrába a generációk digitalizációhoz való viszonya meghatározó. Kutatásunk igazolta azt a feltevésünket, hogy ez a megközelítés leegyszerűsíti a nemzedékben, generációkban történő gondolkodást. A kvalitatív és kvantitatív adatok azt igazolják, hogy a különböző életkori csoportok értékei fedik egymást a társadalmi térben. A különbözőséget a gyakorlati életet meghatározó cselekvések eltérő volumenében kell értelmeznünk. Jelentősebbnek tűnik az a megközelítés, amely a generációk létét a különböző társadalmak történelmi folyamataihoz, változásaihoz kötik.

Felhasznált források

- Agati, H. A. (2012). The Millennial generation: Howe and Strauss disputed. *Dissertations, Theses, and Masters Projects*. William & Mary. Paper 1539618810. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-gjnp-xz92>
- Bauer, B., & Déri, A. (2023). Once upon a time, there was a generation. In Pillók P. & Székely L. (szerk.), *Hard times create strong youth: The impact of the era of crisis on future generations* (pp. 183-203). Nemzeti Ifjúsági Tanács.
- Bauer, B. (2019). Kulturális transzferek a társadalmi térben. *Korunk*, 30/5, 44–54.
- Bauer, B., Gondi-Bokányi, Z., László, T., Sövegjártó, V. (2022). “Lövészároktól babzsákfötelig”. A magyarországi generációk sajátosságai In Stefkovics, Á.; Hortay, O. (szerk.) *Századvég riport*

³ Ld. erről részletesebben: Bauer et al. 2021

2021 Századvég Kiadó, pp. 369-386.

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications.
- Beck, U. (2008). Global generations in worls risk society. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals* 82-83, (pp.: 203-216).
- Bolin, G. (2019). Generational “we-sense”, “they-sense” and narrative: An epistemological approach to media and social change. *Empiria: Revista de metodologia de ciencias sociales*, 42, 21-36. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23249>
- Burnett, J. (2010). *Generations: The Time Machine in Theory and Practice*. Ashgate.
- Caballero, M., & Baigorri, A. (2018). Glocalising the theory of generations: The case of Spain. *Time & Society*, 28(1), 333-357. <https://doi.org/10.1177/0961463x18783374>
- Csepeli, Gy.; Kígyós, É.; Popper, P. (2006). *Magára hagyott generációk – Fiatalok és öregek a XXI. században*. Saxum Kiadó.
- Déri, A., & Szabó, A. (2021). Generációs kihívás a poszt-covid időszakban. *Szociológiai Szemle*, 31(4), 4-27. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2021.4.1>
- Glazer, R. (2020. April 1.). COVID-19 will permanently change the way every generation lives—Here’s how. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/robertglazer/2020/04/01/covid-19-will-permanently-change-the-way-every-generation-lives-heres-how/> (utolsó letöltés: 2024.07.12)
- Jaeger, H. (1985). Generations in History: Reflections on a Controversial Concept. *History and Theory*, 24(3), 273-292. <https://doi.org/10.2307/2505170>
- Kraniauskienė, S. (2007). Generációk: A fogalom gyakorlati alkalmazása. *Világosság*, 123-138.

- Mannheim, K. (2000 [1928]). A nemzedékek problémája. In Mannheim K., *Tudásszociológiai tanulmányok* (pp. 201-254). Osiris.
- McClennen, S. A. (2017). What's Wrong with Slactivism? Confronting the Neoliberal Assault on Millennials. *Cultural Logic: Marxist Theory & Practice*, 297-310. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i30.186396>
- McCrindle, M; Wolfinger, E. (2016). *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations*. Randwick: UNSW Press.
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment - A Study of The Generation Gap*. Natural History Press/Doubleday & Company, Inc.
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment : the new relationships between the generations in the 1970s*. Columbia University Press.
- Nemes, O. (2019). *Generációs mítoszok – Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira?* HVG Könyvek.
- Ortega y Gasset, J. (1960). *What is Philosophy*. New York: Norton.
- Ortega y Gasset, J. (1962 [1958]). *Man and Crisis*. New York: Norton.
- Pickard, S. (2019). Age War as the New Class War? Contemporary Representations of Intergenerational Inequity. *Journal of Social Policy*, 48(2), 369-386. <https://doi.org/10.1017/s0047279418000521>
- Prensky, M. (2001). Do They Really Think Differently? (Digital Natives, Digital Immigrants). *On the Horizon, Vol. 9 No. 6*, 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 63(4), 8-13.
- Rauvola, R. S., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2019).

Generationalism: Problems and implications. *Organizational Dynamics*, 48/4. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.05.006>

- Raymer, M., Reed, M., Spiegel, M., & Purvanova, R. K. (2017). An Examination of Generational Stereotypes as a Path Towards Reverse Ageism. *The Psychologist-Manager Journal*, 20/3, 148-175. <https://doi.org/10.1037/mgr0000057>
- Roberts, S., & France, A. (2021). A critical examination of the (continued) use of ‘social generations’ in youth sociology. *The Sociological Review*, 69/4, old.: 775-791. <https://doi.org/10.1177/0038026120922467>
- Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2020a). “The COVID-19 Generation”: A Cautionary Note. *Work, Aging and Retirement*, 6(3), 139-145. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa009>
- Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2020b). COVID-19 and careers: On the futility of generational explanations. *Journal of Vocational Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103433>
- Ryder, N. B. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, 30(6), 843-861. <https://doi.org/10.2307/2090964>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61/4, 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Shaw, B. (2020. augusztus 5). *Puncturing The Paradox: Group Cohesion and The Generational Myth*. Letöltés dátuma: 2020. augusztus 8, forrás: <http://bbh-labs.com/puncturing-the-paradox-group-cohesion-and-the-generational-myth/>
- Somlai, P. (2011). Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In Bauer, B.; Szabó, A. (szerk.) *Arctalan (?) nemzedék*. NCSSZI. 25–36.
- Somlai, P. (2015). Öt fejezet nemzedékekről. In Szabari V., Takács E., & Pál E. (szerk.), *Vita publica - Tanulmányok Rényi Ágnes*

tiszteletére (pp. 200-209). Budapest: ELTE TÁTK.

- Századvég (2020). *Generációk kutatás 2020*. Századvég, Kézirat
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
- Thorpe, C., & Inglis, D. (2019). Do 'Global Generations' Exist? From Mannheim to Beck and Beyond. *Youth and Globalization, 1(1)*, 40-64. <https://doi.org/10.1163/25895745-00101003>

A szerzőkről

– Bauer Béla

Szociológus, történelemtanár, egyetemi docens, a KJE Generáció Kutatóintézet igazgatója, a Századvég Közéleti Tudásközpont Alapítvány vezető kutatója, valamint a KTI tudományos főmunkatársa. Főbb kutatási területei: kultúra- és emlékeztetszociológia, generációk szociológiája, külföldi magyarság szociológiája, közlekedésszociológia. Filológiából doktorált, disszertációját a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár) védte meg.

– Csikós Ádám Valentin

Adatelemző szakértő a Budapesti Gazdasági Egyetem Stratégiai és Adatelemző Irodájában, ahol az intézményi kutatások révén támogatja a döntéshozatalt és a stratégiai tervezést. Szociológiai háttérével a gyakorlati megoldásokra és a jó ügyek szolgálatára összpontosít, különösen az LMBTQ közösség támogatásában, amely területen több mint 10 évet dolgozott a civil szférában.

– Dr. Demeter Katalin

1979-től filozófiai diszciplínákat oktat az ELTE TÓK-on, jelenleg professor emeritusként. A magyar filozófia történetének kutatását (1986: ELTE BTK dr. univ.; 1996: a fil. tud. kandidátusa) követően, az utóbbi évtizedekben – oktatómunkájával összefüggésben – a társadalmi változásokkal keretezett filozófiai, etikai gondolkodás és a közoktatás kérdéseivel foglalkozott.

– Déri András

Szociológus, ifjúságkutató, az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet tanársegédje és a KTI tudományos munkatársa. 2023-ban szerzett doktori fokozatot a generációs elméletek témájában. Kutatási területei közé tartoznak a fiatalok politikai részvétele, digitális kultúra és egyenlőtlenségek, valamint az ifjúsági munka.

– Dr. Dósa Kata

Felsőoktatás-fejlesztő, felsőoktatás-kutató, a Budapesti Corvinus Egyetem Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központjának vezetője. Tanulmányait az ELTE, a University of Wisconsin-Madison és a Georgia Institute of Technology kötelékében végezte. Kutatási területei közé tartozik a kevesebb lehetőséggel rendelkező tanulói csoportok támogatása a felsőoktatásban, a hála és az alázat szerepe az oktatási kultúrában.

– Gulyás Barnabás

Ifjúsági munka szakértői a GYIÖT-nél, illetve az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet egyetemi tanársegéde, a PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási területei közé tartozik az ifjúsági munka gyakorlatának elméletének kérdései, ifjúsági munkások szakmai identitása, valamint a nemformális és informális tanulás.

– Hegyi-Halmos Nóra

Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet egyetemi adjunktusa, aki a neveléstudomány és humán erőforrás menedzsment területén szerezte diplomáit. Doktori értekezésében az iskolai pályaaorientációt vizsgálta, és két évtizedes felsőoktatási pályafutása során elsősorban az emberi erőforrás fejlesztés, kompetenciafejlesztés területéhez tartozó kurzusok és kapcsolódó tananyagfejlesztés fűződnek a nevéhez.

– Kraiciné Szokoly Mária

Pedagógiai és felnőttképzési szakértő, címzetes egyetemi docens az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben, a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának alelnöke. Kutatási területei közé tartozik a pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák, és a felnőttképzés módszertani megújítása, valamint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kulturális eszközökkel történő segítése.

– **Lehmann Miklós**

Egyetemi docens, az ELTE TÓK tudományos és nemzetközi ügyekért felelős dékánhelyettese, a kar Társadalomtudományi Tanszékének vezetője. Kutatásai elsősorban a digitális környezet hatásainak kognitív, társadalmi- kulturális, valamint pedagógiai kérdéseire irányulnak.

– **Dr. Maszlag Fanni**

Szociológus, az ELTE PPK Felnőttképzés- kutatási és Tudásmenedzsment Intézet egyetemi adjunktusa, a TK Kisebbségkutató Intézet kutatási munkatársa, valamint a Magyar Máltai Szeretetszolgálat szakmai munkatársa. Kutatási területe: szegénység, egyenlőtlenség, roma nők, roma fiatalok.

– **Mohos Edina**

Humánfejlesztő, emberi erőforrás tanácsadó, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási témái a szabadidő mint informális tanulás hatása a szakválasztásra, az ifjúság, az egész életen át tartó tanulás és a pályorientáció.

– **Pósch Krisztián**

A University College London Bűnügytudományi Tanszékének tanársegédje. Módszertan és statisztikából doktorált, és ezeket a tárgyakat tanítja az egyetemen. Fő kutatási területei a kérdőíves kutatások, oksági magyarázó modellek, és a rendőrségbe vetett bizalom.

KIKNEK SZÓL EZ A KÖTET?

Az oktatás- és ifjúságügy elmélete és módszertana iránt érdeklődők számára kínál betekintést ezek néhány kortárs, a jelen világban különös aktualitással bíró kérdés körüljárásával. A kötet különösen hasznos lehet oktatóknak, pedagógusoknak, ifjúsági munkásoknak, egyetemi hallgatóknak, és mindazoknak, akik elkötelezettek az értékkeremtés és a generációk közötti tudásátadás iránt.

MIRŐL SZÓL A KÖNYV?

A kötetben szereplő tanulmányok szerzői a neveléstudomány aktuális kérdéseit és módszertani újításait tárgyalják, a multidiszciplinaritás és a társadalmi megértés szempontjait hangsúlyozva. A kötetben helyet kapott tanulmányok többek között az oktatás céljairól, módszertani innovációkról, az igazságos oktatás lehetőségeiről és a generációk közötti együttműködés fontosságáról szólnak.

MIRE SZÁMÍTHAT AZ OLVASÓ?

A kötet három tematikus egységben mutatja be a neveléstudomány és az oktatásügy sokszínűségét, a tudományos megközelítéseket gyakorlati példákkal ötvözve. Az írások nemcsak gondolatébresztők, hanem gyakorlati szempontból is hasznosítható módszertani javaslatokat kínálnak.

Ez a kötet nem klasszikus tiszteletadás: nemcsak múltbeli eredményeket méltat, hanem inspirálja a jövő oktatóit és kutatóit is. A tanulmányok célja párbeszéd teremtése, értékek megőrzése és új gondolatok születése – mindez méltó tisztelegés Demeter Katalin gazdag életműve előtt.



Ez a tanulmánykötet Demeter Katalin, a hazai pedagógusképzés kiemelkedő alakjának 75. születésnapja tiszteletére készült; a GYIÖT, mint ifjúság szakmai szervezet támogatásával.