

4. évfolyam

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLÉ

Cultural Science Review

**Szabó Balázs –
Nemeskéri Zsolt:**

A szocioökonómiai
rendszerek
antropológiai és etikai
szemléletű
megközelítése

Vehrer Adél:

A hagyomány
fogalmának filozófiai,
kultúrantropológiai és
néprajzi
megközelítései

Bús Imre:

Fejezetek a
játékpedagógia
történetéből

2022/3-4

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

2022/3-4.

(4. évfolyam)

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE / Cultural Science Review

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

7100 Szekszárd, Rákóczi u. 1.

+36 74 528 300

https://kpvk.pte.hu/hu/kulturatudomanyi_szemle

Felelős kiadó a kar dékánja

Megjelenés gyakorisága: Évenként négy lapszám, három magyarul, a negyedik angol nyelven

A szerkesztőség elérhetősége: kulturatudomanyiszemle@pte.hu

Felelős szerkesztő Szécsi Gábor

HU ISSN 2676-9158

A Kultúratudományi Szemle szerkesztősége és szerkesztőbizottsága

Szerkesztőség:

Szécsi Gábor főszerkesztő

Bús Imre főszerkesztő-helyettes

Boronkai Dóra

K. Farkas Claudia

Koltai Zoltán

Szilágyi Tamás

Zádori Iván

Szerkesztőbizottság:

Boros János elnök (Pécs)

Bárcki Zsófia (Nitra, Nyitra)

Pálfi József (Oradea, Nagyvárad)

Hörcher Ferenc (Budapest)

Ivanović, Josip (Subotica, Szabadka)

Klein Sándor (Budapest)

N. Horváth Béla (Szekszárd)

Orbán Jolán (Pécs)

Szabó Tibor (Szeged)

Lapterv: Bús Imre

© szerzők, 2022

© kiadó, 2022

Tartalom

Tanulmányok

Szabó Balázs -Nemeskéri Zsolt

A szocioökonómiai rendszerek antropológiai és etikai szemléletű megközelítése7

Vehrer Adél

A hagyomány fogalmának filozófiai, kultúranropológiai és néprajzi megközelítései28

Bús Imre

Fejezetek a játépedagógia történetéből 40

Györkő Enikő - Nick Réka

A testséma szerepe a kognícióban63

Műhely

Schnell Zsuzsanna - Zalay Szabolcs - Gombás Ildikó

Projektpedagógia a gyakorlatban – a Vized projekt gyakorlati elemei és hatékonysága mint a társadalmi változás csírája 80

Horváth Péter János

Zöld filozófia és fenntarthatóság az oktatásban..... 90

Kozma Gábor - Nemeskéri Zsolt - Pongrácz Attila - Zádori Iván

Energiatudatossági és környezeti nevelési programok megvalósítása a magyar felsőoktatásban: egy pilot program értékelése102

Haffner-Kiss Alexandra

Az ösztöndíj pályázathoz kapcsolódó kommunikációs szokások vizsgálata a z és y generáció tagjainak körében 125

Tájékozódás

Nemeskéri Zsolt - Sebők Marianna - Zádori Iván - Szabó Balázs

Az OVHR modell vizsgálata a magyarországi közműszolgáltatóknál 135

Szemle

A.Gergely András

Természetjogtól a filozófiai emberkép-korszakokig 152

Házás Nikoletta

Orbán Jolán: Fotogramták 159

Dudok Fanni

Környezeti nevelés és fenntarthatóság 161

Summaries 163

E számunk szerzői 166

TANULMÁNYOK

Szabó Balázs - Nemeskéri Zsolt

A SZOCIOÖKONÓMIAI RENDSZEREK ANTROPOLÓGIAI ÉS ETIKAI SZEMLÉLETŰ MEGKÖZELÍTÉSE¹

Bevezetés

Az utilitarista alapokra épülő kapitalista piacgazdaság a modern és posztmodern kor „kibillent” valóságáért súlyosan felelős. Amennyiben csak a humanisztikus pszichológia egyik jelentős alakját, Roger Maslow-t tekintenénk, az ő közismert hierarchiája az alapvető emberi szükségletek tekintetében (Maslow, 1943) elégséges lenne azon irányok körvonalazásához, hogy mi lehet a gazdasági rendszer helyes jelentősége. A gazdasági rendszer ez alapján biztosítja a lét- és alapszükségletekhez kapcsolódó adekvát erőforrásokat, hogy ennek birtokában a személy önmaga kibontakoztatásának irányát vehesse célba. Vagyis a gazdaság nem egy önmagában álló, a társadalom egésze szempontjából elszigetelt rendszer, hanem sokkal inkább az emberi kapcsolatoknak egy olyan sajátos tere, ami – egyebek mellett – a csereviszonynak biztosít kibontakozási lehetőséget és ennek révén az erőforrások részbeni allokációját valósítja meg.²

Arisztotelész szerint ugyanis a vagyon és vagyonszerzés a családfenntartás elengedhetetlen feltétele, hiszen enélkül a keretrendszer nélkül a „boldog élet” megvalósítása válna alapvetően lehetetlenné (Arisztotelész, *Politika* I.4.1253b).³ A családról viszont azt állítja a gondolkodó, hogy „*az államrend és az igazságosság kezdete és forrása*” (Arisztotelész, *Eudemoszi etika* VII.10.1242b), következésképpen maga az állam és az ebben manifesztálódó igazságosság válna alaptalanná a gazdasági tevékenység hiányában, mivel vagyonszerzés nélkül a családok fenntartása, valamint fennmaradása lehetetlenülne el. Arisztotelész kinek-kinek a mindennapi tapasztalataival összhangban a következőket is írja: „(...) [A]z anyagi javak felhalmozása (...) az élethez szükséges, s a városállam és a család közösségére hasznos. S úgy látszik, az igazi gazdagság ebből áll. Mert az effajta vagyonnak a boldog élet szempontjából elégséges mennyisége nem korlátlan (...) Ugyanaz áll rá, ami a többi mesterségre: semmiféle mesterségnek, semmiféle eszköze nem lehet végtelen (...), márpedig a gazdagság nem egyéb, mint a családi és állami élet

¹ A tanulmány megírását a 2020-2.1.1-ED-2020-00107 sz. „Környezetfilozófia, Bioetika és Zöld Filozófia Kutatócsoport” létrehozására és működésének támogatására irányuló pályázat támogatta

² Megjegyezzük, hogy Arisztotelész szerint is a gazdaság egyik fontos ága a kereskedelem (Arisztotelész, *Politika*, I.10.1258a). Másrészt, az erőforrás-allokáció azért csak részben realizálódik a cserefolyamatok által, mivel nemcsak ezen a módon, hanem az állami szabályozás útján is történik erőforrás-elosztás. Arisztotelész a *Politika* első könyvének 9. fejezetében az 1257a–1258a szakaszokban kitér a vagyontárgyi funkciókra (használati, csere), a cserekereskedelem kialakulásának folyamatára (kereslet-kínálat, hiányfelesleg), a pénz szerepére az adásvételi tevékenységben, továbbá az ehhez kapcsolódó kiskereskedelmi arbitrázszerű spekulációra is.

³ Anélkül, hogy az anakronizmus hibájába esnénk, valamint a jelentésmezők pontos viszonyait tisztázni kívánánk, megjegyezzük, hogy a boldog élet és az önkiteljesedés kapcsolódni látszanak egymáshoz.

vagyoni eszközeinek a sokasága. (...) [A] gazdasági föltételeket a természet biztosítja.” (Arisztotelész, *Politika* I.8.1256b, I.10.1258a)

A kapitalista piacgazdaság irányító elve a profit, amely így leszűkített módon igyekszik értelmezni minden interakciót. Ezzel a merőben egysíkú – hiányosnak is csak némi jóindulattal nevezhető – szemlélettel viszont semmiféle „emelkedést” nem képes támogatni. Bizonyos mértékig hasonlít a piac azon emberek csoportjához, akik a platóni példázatban az alkalmatlan hajóskapitánytól átvenni igyekeznek a kormányrudat, noha a hajó navigálására ők sem képesek, hiszen – interpretálhatnánk a hasonlatot – alapvető szemléletmódjuk mindössze az „árnyak” világára koncentráliódik, szem elől tévesztve ezzel az ideák birodalmának közvetlen „látását”, valamint az ehhez idomuló, ez által inspirált cselekvést (Platón, *Állam* VI.488a–488e).

Kétségtelen ugyanis, hogy a profitorientáció könnyen vezet kontraszelekcióhoz, amikor is meghatározó tisztségekbe nem a kiválóság, hanem a gazdasági életben betöltött szerep alapján kerülnek egyesek. Nem nehéz belátni, hogy ez a folyamat súlyos következményekkel jár. Már Arisztotelész rámutat arra, hogy *„a gazdagság nyilván nem lehet a keresett jó, mert csak arra való, hogy felhasználjuk, s nem önmagáért, hanem másért van.”*⁴ (Arisztotelész, *Nikomakhoszi etika* I.3.1096a)

Vajon – merül fel ezek után a releváns kérdés – van-e kiút abból a zsákutcának látszó képződményből, amelyben korunk fejlett gazdaságai vesztegelnek? Az előbbiek alapján azt lehetne mondani, hogy az egyetlen kiút egy oly módon szervezett struktúra, amelyik szervező princípiuma nem egy „beszűkült”, hanem mindig az „egészet” szem előtt tartó elv, tehát semmiképpen sem csak a pénz, profit, versenyképesség és hasonló fogalmak. Hiszen, ha az értékrend elsősorban az utilitarista elvek mentén formálódna, akkor a humánus kibontakozása helyett elsősorban a mesterségesen felduzzasztott kereslet, az ennek nyomán fellépő túlhajtott termelés, valamint az ennek következtében kialakuló környezetszennyezés és egyéb negatív hatások kerülnek meghatározó helyzetbe. Egyértelműen kijelenthető, hogy az efféle miópiikus attitűd ösztársadalmi szinten nem vezethet a közjó irányába.

A fenti részekben és a tanulmányban az „egész” kifejezés alatt alapvetően az embernek azt a sajátos aspektusát, illetve ennek lehetőség-feltételét értjük, amely nem szűkíthető le pusztán a számok, sőt a logikai analízis, valamint a szenzuális tapasztalatok területére. Ilyen például, hogy az ember képes értékválasztások megtételére. Meglátásunk szerint ugyanis az értékválasztásnak noha lehet pragmatikus, empirikus, numerikus vetülete, az önmagában mégsem eredeztethető ezekből. Ha ugyanis például az értéket kizárólag számokkal kifejezhető kategóriaként kezelnénk, akkor meglehetősen immorális, elfogadhatatlan következményekhez jutnánk, nevezetesen ahhoz, hogy beszélhetnénk emberek értékéről. Ez pedig legitimálhatna olyan tevékenységeket, mint az emberkereskedelem. Utóbbi tehát így a gazdasági folyamatok normális részévé válhatna. Nyilvánvaló azonban, hogy ez semmiképpen sem akceptálható.

⁴ Az ekvivokáció fallációjának elkerülése érdekében – például a gazdaság kifejezés vonatkozásában –, fontos megjegyezni, hogy noha egyes fogalmak természetesen jelentésváltozáson estek át az idők során, mégsem lehet kijelenteni végletes eltávolodást a szó jelentésében – sokkal inkább beszélhetünk egy deviatív tendenciáról. Ebben az értelemben a filozófiai megállapítások érvénye sem változik alapvetően, adott esetben még erőteljesebb kontrasztot is képezve rámutatnak annak kiemelt relevanciájára.

Az érték emellett nem csupán logikai vizsgálódás kérdése, máskülönben racionális alapon nézve, nem lehetne semmilyen egyetnemértés az értékválasztások tekintetében azok között, akik kvázi hasonló információs bázissal rendelkeznek egy értékdöntés meghozatalát illetően.

Végül, az érték nem utalható kizárólag az szenzuális alapon nyugvó empiria körébe sem. Ha ugyanis a tapasztalatok ezen körének a jellemzőit vizsgáljuk, valamint azt az intuitív értékképzetünkkel összevetjük, akkor megállapíthatjuk, hogy az intuíció alapján megértett entitásoknak biztosan van legalább egy olyan tulajdonsága, amelyik a szenzuális tapasztalat entitásainak egyetlen tulajdonságával sem egyezik meg. Például az axiológiai kategóriáknak nincs kiterjedése, nincs értelme velük kapcsolatban a távolságmérésnek, nincs tömegük stb.

Vagyis az értékválasztás tárgyai nem vezethetőek vissza teljes mértékben a szenzuális tapasztalatvilág objektumaira. Következésképpen az értékválasztásnak nem lehet kizárólagos fokmérője a profit vagy bármilyen az érzékszervi tapasztalatok által lehatárolt költség-haszon elemzés.

Platón szerint egy társadalmi berendezkedésnek (melynek hellén autark egysége a polisz volt) megvan a maga ideális hierarchikus szerkezete. Ennek csúcán a prudens és bölcs vezetők állnak, a feltételek megőrzéséért, a jogbiztonságért a bátor örök felelnek, míg a kereskedelmi és csereügyletek lebonyolításáért a mértékletes kereskedők felelnek. Jól látható, hogy a gazdasági szféra ebben a modellben sosem juthat vezető szerephez, hanem az minden esetben az állami vezetők irányítása alá tartozik. E felépítmény képes ugyanis Platón szerint igazságosságot teremteni. Az igazságosság pedig végső soron nem más, mint a társadalom rendezettsége, a valódi közjó megteremtője.

Pusztán a „horizontális” és „leszűkített” növekedés, a struktúrák egyfajta „ellaposítása” a közjó megvalósulásának gátja még akkor is, ha valójában ennek előmozdítását célozza meg, e vonatkozásban tesz erőfeszítéseket. Mindezzel összhangban kijelenthető, hogy kizárólag a szükségletek világára korlátozni a vizsgálatot és abból magyarázni komplex folyamatokat elhibázott: a gazdaságot ennek megfelelően értelmezve az nem lesz más, mint a belső késztetések kielégítésének a terepe.

Kétségtelen, hogy amennyiben bárki célt jelöl ki, akár tudatosan, akár nem, ehhez azonnal társul a cél elérésére irányuló törekvés. A *voluntas*nak az ilyesféle „mozgására” használhatnánk a meglehetősen terhelt, negatív konnotációkkal rendelkező *érdek* kifejezést, ehelyett azonban a *célorientáltság* fogalmát használjuk.⁵ A teleologikus irányultság tehát rögtön megjelenik, amint egy értő tudat célokat határoz meg. Azokban a létformákban, amelyhez az öntudati „világosságnak” ez a minősége nincs jelen, szintén tapasztalhatóak törekvések, de ezeket inkább instinkciónak nevezzük, mintsem célorientáltságnak.

Bárhogy épüljön fel is tehát a társadalom, kétségtelen, hogy a legnagyobb befolyással bíró személyek törekvései menetén fognak elsősorban alakulni a folyamatok. Azonban ahhoz, hogy lehetőség legyen célokat megjelölni, szükség van orientáló értékrendre is,

⁵ A teleológia kérdéséről az ember tekintetében a későbbiekben részletesen lesz szó.

máskülönben semmiféle cél sem lenne értelmezhető, vagy mindössze egy *ad hoc* „bolyongásnak” lehetnénk tanúi.

Mindezekből látható: a szemléleti bázis dönti el azt, hogy az adottságokat szem előtt tartó szocioökonómiai keretrendszernek milyen formája épül ki. E szemléletmód persze elsősorban önszemlélet, vagyis annak a kérdése, hogy az ember miként látja magát, helyzetét, szerepét és ennek megfelelően miben jelöli meg céljait. Tehát az antropológiai alapvetés minden társadalmi struktúra kiépítésének-kiépülésének első lépése kell, hogy legyen. Ennek negligálása, elnagyolt tárgyalása ugyanis komoly félresiklásokat, zavarokat eredményezhet.

Ugyanakkor nyilvánvalóan nem lehetséges az antropológiai aspektust zárójelbe tenni. Mindenkinnek van egy világlátása, amely nem nélkülözheti az önmeghatározás mozzanatát sem. Az alábbiakban egy olyan utat szeretnénk bejárni, amely alaposabban foglalkozik az antropológia tematikumával. A fentebb említett „beszűkültség” feloldása, vagyis a rész és „egész” viszonyának antropológiai indíttatású szemlélete teremtheti meg azt az elméleti alapot, amely a gazdasági rendszer helyes értelmezésének irányába mutat. Az itt vázolt gondolatok tehát nemcsak leíró és elemző értelemű gazdaságfilozófiai reflexiók, hanem sokkal inkább gazdaságkritikai, előíró jellegű fejtegetések. Mindebből következően a jelenlegi helyzet megváltoztatása csakis akkor mehet végbe, ha legalábbis az önmagát fogyasztóként, sőt – *horribile dictu* – a hedonizmus elkötelezettjeként meghatározó ember hajlandó felülvizsgálni, felülbírálni jelenlegi attitűdjeit, sőt világszemléletét.⁶

Az antropológia metafizikai szempontjai és az utilitarizmus kritikája

Fentebb már utaltunk az utilitarizmus szűklátókörű világnézetére. Jelen fejezet ennek az etikai elvnek a részletesebb vizsgálatát célozza. Utilitarizmus alatt a kellemes és kellemetlen ingerek, az előnyök és hátrányok egyfajta egyenlegének a figyelembe vételén alapuló döntést értjük, úgy, hogy az ágens tekintettel lehet nemcsak jelenlegi, hanem jövőbeli scenáriókra is. Azt, hogy ez az egyenleg milyen módon képződik, számos tényező befolyásolhatja, a kultúrától a szocioökonómiai státuszon át egészen a neveltettségig. A hasznosságnak ezt a típusú meghatározását akár tekinthetjük fitness-függvény eredményének is, amely az ágens egyéni karakterisztikumai alapján képződik, azoknak mintegy az eredője.

Nyilvánvaló helytelen és leegyszerűsítő lenne azt állítani, hogy ebben a procedúrában számértékek összehasonlítását történik. Inkább egy olyan mérlegelési folyamat ez, amelyik egyebek mellett korábbi tapasztalatok emlékeire támaszkodva dönt. A felvázolt modellben kétségtelen, hogy a rendelkezésre álló információs bázis alapvetően meghatározza egy döntés kimenetelét. Eszerint minden további nélkül nem igaz, hogy minden lehetséges világban ugyanúgy döntene egy adott ágens.

⁶ Természetesen az itt említett önmeghatározás nem azt jelenti, hogy az minden esetben artikulált, világosan megfogalmazott. Elképzelhető ugyanis, hogy reflektálatlan – mintegy látens – módon hatja át az adott személy világnézetét és emiatt értékrendjét is. Megszívlelendő továbbá a következő arisztotelészi megállapítás: „A jót és a boldogságot nyilván nem ok nélkül szokták az emberek egyes életformák szerint meghatározni. A nagy tömeg és a durva lelkületű emberek a gyönyört tekintik a jónak és a boldogságnak, s ezért az élvezethajhászó életet kedvelik. Ti.: nagyjában véve három jellegzetes életforma van: az imént említett, a közügyekkel foglalkozó, s harmadsorban az elmélkedő. A nagy tömeg egészen rabszolgalelkületet mutat, s a barmok életmódját követi (...)” (Arisztotelész, *Nikomakhoszi etika* 1.3.1095b)

Ugyanis, ha két lehetséges világban egy adott döntést illetően a rendelkezésre álló információk eltérnek, akkor a kimenetel is elérhet.

Az utilitarista emberkép lényegét tekintve egy behaviorista inger-válasz típusú modellnek a specifikus, szocioökonómiai vonatkozású változata. Amennyiben valaki úgy vélekedne, hogy itt egy generikus antropológiai elvről van szó, akkor az ezzel leírt? társadalmi jelenségeket az egyedi hasznosság-aggregátum megnyilvánulásainak tarthatja. Nem lehet tehát kétség afelől, hogy az utilitarizmus minden emberi megnyilvánulást a környezeti reakciók kiértékelésére és az ezekhez kapcsolódó anticipált egyenlegekre kíván visszavezetni.

Ez a vállalkozás mindeztidáig nem hozott átütő sikert a gazdaságmodellezés világában, ahol az egyes ágensek viselkedése utilitarisztikus elveken nyugszik. Ebből persze még nem következik, hogy az alapkoncepció hibás, máskülönben nem indult volna el egy revízió a már kidolgozott modellek vonatkozásában. Azonban a fenti emberkép egy „megrövidített” antropológiához vezet, még hozzá amiatt, mert a szabadságot igyekszik kiiktatni. A szabadságnak számos fajtája ismert a filozófián belül, tehát a következő lépésben tisztázzuk, hogy pontosan mit is értünk szabadságon:

*(OFW) Egy adott ágenst intrinzikusan vagy ontikusan szabadnak nevezünk akkor és csak akkor, ha annak megnyilvánulásai nem vezethetők le teljes mértékben (téridőbeli) külső környezeti vagy belső fiziológiai körülményekből, még az ezekre vonatkozó tetszőleges múlt- és jelenbeli információs bázist, továbbá állapotokat alapul véve sem.*⁷

A definíció meglehetősen szigorú, kizár mindenfajta empirikus módszert a szabadság igazolása vagy cáfolása vonatkozásában. Ez egyrészt azért van így, mert az ontikus szabadság szükséges és elégséges feltétele nem egy pozitíve megfigyelhető és regisztrálható kritériumnak történő megfelelésben testesül meg, hanem egy negatív módon megfogalmazott kondíciót állít. A levezethetetlenség igazolatlan empirikusan, pontosan úgy, mint bármely más hiány. Csak az igazolható empirikusan a szó tudományos, továbbá szigorú értelmében, ami valamiképpen demonstrálható is. Másrészt az szabadság empirikus igazolása már csak azért is lehetetlen, mert tökéletes informáltságot feltételez minden időpillanat vonatkozásában az adott entitásra nézve.

Nem véletlen az sem, hogy ez a szabadság intrinzikus vagy ontikus. Ezekkel a jelzőkkel azt hangsúlyozzuk, hogy az ember elidegeníthetetlen, „benső” tulajdonságáról, illetve jellemzőjéről van szó. Ha az ember totálisan meghatározott a múlt- és jelenbeli külső és belső adottságai által, akkor valójában csakis ebben a rigid kapcsolati rendben létezhet. Vagyis kizárólag a saját „látókörén” belül adott, abban kibontakozó relativisztikus valóságról szerezhet tapasztalatokat. Ha az ember önmagát, mint egy téridőbeli kapcsolatrendszerben álló entitást tapasztalja, sőt, ezt meg is fogalmazza, akkor ezzel mintegy kifejezi azt is, hogy tud a nem-relatíváról, tehát az ontikus értelmében vett szabadságról.

Ismert ugyanis, hogy amikor x -ről állítok valamit, akkor ezzel szükségszerűen nem- x -ről is kijelentést teszek.⁸ Ezen tapasztalat, valamint tudás ugyanakkor megköveteli,

⁷ A meghatározásból következik, hogy nem léteznek olyan téridőbeli külső vagy belső adottságok, amelyek egy ontikusan szabad ágens tetteinek elégséges feltételei lehetnek.

⁸ Tehát bárminek a felvetése szükségszerűen „kontrasztot” feltételez. Egy idevágó és (remélhetőleg) plasztikus képpel élve, egy mindenestől szintelen világban pusztán az érzékszervi tapasztalatokra támaszkodva lehetetlen lenne megalkotni a színes fogalmát, sőt, még felvetni is képtelenek lennének ezt e

hogy a tapasztaló és a megtapasztalt ne legyen izolált, máskülönben az interakció meg sem valósulhatna. Ami azt jelenti, hogy az embernek bizonyos tekintetben „hordoznia” kell a nem-relatívát. Hogy ez egész pontosan mit jelent, azt nem lehet analitikusan és diszkurzív módon kifejezni, azonban az ember helyzetének elemzése, egyáltalán függőségének felvetése ehhez a felismeréshez vezet.

Felvethető ugyanakkor, hogy vajon a szabadság nem üres fogalom-e? Hiszen minden egyes megfogalmazott tapasztalatunk a kapcsolatok, a relativumok szintjén „mozog”, így az empiria tekintetében egyetlen olyan tartalomra sem referálhatunk, ami a szabadság szemantikai mezejét alkotná. Mégis, az értelem szintjén a relativum (külső és belső adottságok, valamint a múlt- és jelenbeli információk, állapotok) bensőleg kapcsolódik a szabadság képzetéhez. Nem úgy van tehát, mintha két, kölcsönösen negált logikai állítást konjunkcióval összefűznénk. Ez a logikai műveletek és szintaxis vonatkozásában lehetséges, feltételezve azt, hogy diszkrét proposíciókat tudunk alkotni. Utóbbi azonban meglehetősen problematikus, hiszen fogalmaink egy olyan, egymáshoz „belsőleg” kapcsolódó hálózatot alkotnak, amely elemeinek a jelentése – kissé elnagyoltan fogalmazva –, csak a további fogalmakkal együtt fejthető ki. Következésképp az empirikus úton szerzett ismeretek artikulálása intrinzikusan transzempirikus tartalmakhoz kapcsolódik. Ha ezt az aspektust kizárjuk, akkor az empiria sem válik értelmezhetővé. Az empirikusan megragadható fogalmisághoz tehát a szabadság határfogalomra mutat.

A fenti gondolatmenethez kapcsolódóan hangsúlyozni szeretnénk, hogy maga a dinamika, a változás sem értelmezhető egy inherens állandóság burkolt feltételezése nélkül. Azt mondani tehát, hogy az embert kizárólag dinamikus relációk konstituálják, helytelen. Vegyük az s_0, s_1, \dots, s_t állapotsorozatot. Ez esetben a változás felismerésének szükséges feltétele, hogy legyen legalább kettő s_i és s_j állapot, amelyik különbözik. Azonban a különbözőség deklarálása is csak akkor valósulhat meg, ha a szóban forgó két állapot nemcsak eltérő, de hasonló is. Nem lehet s_i és s_j teljes mértékben izolált (vagyis nem teljesülhet az, miszerint lehetetlen olyan állítást tenni, amelyik mindkettőre sem igaz), hiszen ekkor összehasonlíthatatlanok volnának. Világos, hogy egy ágens állapotai nem lehetnek tökéletesen összehasonlíthatatlanok. Ebből adódóan az ember képessége arra, hogy önnön dinamikus aspektusát felismerje, már eleve feltételezi, hogy tud saját nem-dinamikus, és így nem-mechanisztikus módjáról is.

A mechanikus kép hiátusa legjelentősebben a morális problémák tekintetében mutatkozik meg. Ha például hagyjuk, hogy egy etikai szempontból negatív megítélésű tett a maga teljes súlyával ránk „nehezedjen”, állíthatja-e komolyan és hitelességgel valaki, hogy a szóban forgó gaztettet pusztán bizonyos környezeti hatások, a genetika, esetleg a neveltetés számlájára írhatóak? Ez az állítás (utóbbi szó helyett írtam) a felelősséget „oldan fel” külsőleges (téridőbeli) szempontokat figyelembe véve. Az emberi cselekedetek nem magyarázhatóak meg kimerítően, noha általában mindenki törekszik arra, hogy valahogy „kimagyarázza” magát. A gondolatmenet folytatásához definiálnunk kell, mit értünk morális felelősség alatt:

világ „lakói”. Összességében azt lehet tehát mondani, hogy a fogalom, sőt a fogalom alapjául szolgáló valóság túlmutat önmagán.

(MR) Egy ágens morálisan felelős, ha ontikus szabadsággal képes dönteni tetszőleges norma tekintetében (ugyanis a szó legszorosabb értelmében ekkor felelős a tetteiért).

E meghatározás arra is szeretne rávilágítani, hogy amennyiben az egy ágens nem ontikusan szabad valamely norma vonatkozásában, akkor annak megszegésében sem vétkes, jóval inkább a körülmények áldozata – ami persze nem érv az adekvát társadalmi szankciók ellen. Ebben az esetben egy-egy jogsértés kapcsán mind a sértett fél, mind pedig az elkövető az adott cselekedet passzív elszenvedőjének lenne tekinthető. Úgy érezzük, hogy az áldozat, kárvallott személyével szemben járunk el igazságtalanul akkor, ha sérelmeit csupán egy zárt oksági sorozat eredőjének tekintjük, sőt, ekként is adjuk elő. Amennyiben e gondolatmenetet elfogadjuk, akkor felírható az alábbi argumentum:⁹

(p1) Lehetséges morálisan felelős ágens.

(p2) Szükségszerű, hogy a morális felelősség lehetőségi feltétele az ontikusan szabad ágens léte legyen.

(K) Szükségszerű az ontikusan szabad ágens léte.

A (p2) propozícióval egyenértékű, hogy szükségszerű az, miszerint intrinzikus szabadság hiányában morálisan felelős ágensek sem lehetségesek. Világos azonban, hogy ha semmiféle esetben sem létezhetnek ontikusan szabad ágensek, akkor semelyik lehetséges világban sem valósulhat meg a morális felelősség. Tulajdonképpen a konklúzió azt is jelenti, hogy maga a morálisan felelős ember (Szilágyi, 2021) a kauzálisan zárt világ feltételezésének reális cáfolata.

Az iménti gondolatoknak számos kritikusa akadhat, amely ezt a fajta megközelítést illetéktelen határátlépésnek gondolhatja. Ilyen módon közelíthetik meg az érvelést a kantiánus filozófusok, akik szerint vélhetően az efféle metafizikai okoskodások kivezetnek a tapasztalatok világából, az értelmi kategóriák, a megragadható fogalmiság köréből.

Fontos hangsúlyozni, hogy a transzcendens és transzcendentális szétválasztása alapvetően az oka a kanti metafizika-kritikának. Amennyiben viszont a transzcendenst inkább Nicolaus Cusanus módjára közelítjük meg, akkor az nem valamilyen idegen „más-világ” lesz, hanem sokkal inkább *non aliud*, nem más. Olyannyira nem más, hogy az embert (is) immanens módon áthatja, és így a transzcendentális belső valóságát alapozza meg. Szó sincs tehát arról, hogy a tapasztalati világot kezdené ki ez a megközelítés, sőt ez a transzcendens immanencia a tapasztalat lehetőségi feltétele. Vagyis az intrinzikus szabadságaspektus a tapasztalati világ keretein belül manifesztálódik konkrét módon. Ilyen manifesztáció egyebek mellett maga a társadalom, annak berendezkedése és összes arculata.

A fentieket elfogadva azonban releváns következmény fogalmazható meg az utilitarizmust illetően, melyet az alábbi rövid érvben szeretnék összegezni:

(p1) Ha az utilitarizmus igaz, akkor az ember nem lehet ontikus értelemben szabad.

⁹ Az érv szintaxisa a következőképpen írható fel: (1) $\diamond x$; (2) $\Box(\diamond x \rightarrow y)$; (3) $\Box(\diamond x \rightarrow y) \rightarrow \Box \diamond x \rightarrow \Box y$ (D); (4) $\Box \diamond x \rightarrow \Box y$ (MP); (5) $\diamond x \rightarrow \Box \diamond y$ (S5); (6) $\Box \diamond x$ (MP); (K) $\Box y$ (MP).

(p2) Az ember ontikus értelemben szabad.

(K) Az utilitarista emberkép, sőt az utilitarista (és mechanisztikus) ontológiai antropológia hamis.

Ennek a megállapításnak különösen fontos gazdasági következményei vannak. Egyebek mellett az, hogy antropológiai aspektusból lehetetlenség pusztán fogyasztóvá redukálni a személyt. Emiatt pedig minden olyan kísérlet, amelyik fogyasztói szokások révén próbál azonosítani vásárlói csoportokat, szintén egyoldalú, az emberi méltóságot figyelmen kívül hagyó vállalkozás. Ezenkívül az ember nem egyszerűen humán tőke, aki termelékenységgel rendelkezik, valamint információs előnyével (vissza) élve „működésbe hozza” az úgynevezett megbízó-ügynök-elmélet mechanizmusait.

Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy bizonyos személyek más kvalitásokkal, kompetenciákkal rendelkeznek egy-egy tevékenységi területen, mint mások, és így az alaptalan „összemosás” ugyanolyan hiba, mint a mérőszámok által történő meghatározásra törekvés.

Az iménti konklúziót vizsgáljuk meg egy további aspektusból is. Induljunk ki abból, hogy vannak olyan tettek, amelyek morálisan kifogásolhatóak, függetlenül azok kontextusától. Ilyen például az indokolatlan fájdalomkózosás. Az utilitarista szerint azonban, ha valamely ágensnek a „boldogságmérlege” az említett cselekedet felé billenne, akkor etikus lenne azt megtenni. Ha tehát elismerjük a szükségszerű erkölcsi elvek meglétét, akkor szintén az utilitarista szemlélet tarthatatlanságához jutunk.

Fentiek alapján következtetésünk, hogy a *homo oeconomicus* haszonelvű antropológiája nem felel meg az ember ontológiai struktúrájának.¹⁰ A helyzetet tovább rontja, amennyiben a szóban forgó emberkép kvázi-izolált, önérdekű individuumokként gondolkodik egyes ágensekről. Az utóbbi elgondolás egyáltalán nem peremjelenség, ugyanis például ilyen típusú elképzelés húzódik meg az együttműködést kizáró játékelméleti modellek mögött is, amelyek pusztán az egyes aktorok önérékére építenek. Mindehhez hozzátehetjük, hogy a profit-maximalizálás elve sem tartható abban az esetben, ha a hagyományos közgazdaságtani emberkép kudarcot vall. Ugyanis az imént említett elv valójában a haszonelv egy konkrét megvalósulási formája.

A szocioökonómiai rendszerek további antropológiai és etikai szempontjai

Az általunk képviselt emberkép újabb nézőpontjaként következő témánk a társadalom és az egyes ember viszonyának értelmezése. Kétségtelen, hogy számos tudományterület megkülönböztet inkább individualista, valamint jobbára kollektivistá társadalmakat, mely rányomja bélyegét az adott társadalom gazdasági berendezkedésére is. Ez tehát egy bevett, standard ismérv akkor, ha társadalmi rendszereket vagy alrendszereket kíván vizsgálni valaki. Visszakötte az előző egységre,

¹⁰ Az ember szóban forgó meghatározása egyben arra is rámutat, hogy aki így gondolkodik, az az emberi lét elsőleges szempontjának a gazdálkodást tartja. Sőt, az emberi tevékenységek összességét valamilyen alapvető kapcsolatba hozza a gazdasági tevékenységgel, annak vélhetően a szabadversenyos kapitalista változatával.

felvethető a kérdés, hogy vajon az emberkép ilyenfajta megközelítése helytálló-e egyáltalán?

Természetesen azt senki sem állíthatja, hogy a közösségek nem határozzák meg annak tagjait, hiszen a társadalomba való beágyazódás, illetve ennek során a társadalmi és kulturális értékek elsajátítása a közösség közvetítése révén valósul meg. Azonban a fenti gondolatmenet alapján nem vállalható azon álláspont, miszerint az ember kizárólag közösségi „produktum” volna. Vagyis az ember rendelkezik egy sajátosan egyedi vonással, amelyet az intrinzikus szabadsággal igyekeztünk megragadni. Beszélni lehet tehát az ember szociokulturálisan meghatározott és meghatározatlan mivoltáról, amely a fentiek értelmében nem kontradiktórium.

Arisztotelész szerint az ember eleve közösségi entitás: *„Mert olyan lény az ember, aki nemcsak társadalomban, de családban is él, mégpedig nem úgy, mint a többi élőlény, (...) hanem az ember közösségi lény, mégpedig azokkal él közösségben, akikkel természetből fogva rokoni viszonyban áll.”* (Arisztotelész, Eudémoszi etika VII.10.1242a)

Vannak-e ennek etikai következményei? Etikai alatt olyan akarati megnyilvánulásokat értünk, amelyek megfelelnek a fent leírt emberképnek. Ezt az antropológiát tovább gondolva könnyen megállapítható, hogy minden, a szociokulturális közeget veszélyeztető tett helytelen. Ugyanis ekkor az embert konstituáló egyik mozzanat eshetne szét, amely elembertelenedést hívna életre. Tehát minden olyan tett, amelyik a kulturális értékeket veszi célba például egyoldalú ideológiát hangoztatva (ilyen lehet akár a konzumerizmus ideológiája is), vét az ember ellen.

Az antik filozófus szerint az emberi kapcsolatoknak, a „barátság” több típusa van, mely lehet erény-, haszon- és gyönyörűség alapú; sőt mindegyik viszonyrendszert az igazságosság más-más módja „kapcsolja össze” (Arisztotelész, *Eudémoszi etika* VII.10.1242b). Ezt a fajta tipizálást persze lehet vitatni, kétségtelen azonban, hogy az emberi kapcsolatoknak valóban több eltérő szintjével találkozhatunk egy társadalmon belül, mely kapcsolatok egyike az érdekeken alapuló viszony. Úgy tűnik, hogy a gazdasági életet nagyrészt az utóbbi uralja. Ennek kapcsán Mandeville borúlátó sorai juthatnak eszünkbe:

„Ha panaszkodsz, hát balga vagy: / tisztes kas hogy lehetne nagy?

*A világ javaival élni, / harcban győzni, közben henyélni
s bűnt kerülni: utópia, / gyarlóbbat agy nem szült soha.*

Pompa, gőg, csel éljen, amíg / elfogadjuk áldásait.

Nagy csapás az éhség, ugye, / de táplálkoznánk nélküle?

S nemde a bort a durva, elnyűtt, / görcsös szőlőtökének köszönjük?

*mely, míg vesszei vadon nőttek, / mindent elfojtott és erdő lett,
de neme gyümölcsöt kínál, / ha értő kéz megnyeste már.*

Így a bűn a jólét alapja, / ha korlátját törvény kiszabja.

*Igen, ha nagyság kell a népnek, / az államban szükség a vétek,
mint az éhség kell az evéshez.*

*Pusztá erénytől nem virágzik / föl egy nemzet; s ki visszavágyik
az aranykorba, kész e vajon / élni becsületben – de makkon?”¹¹*

(Mandeville, B., *A méhek meséje, avagy magánvétek – közhaszon* 410–430)

Időzzünk el a fenti disztópikus soroknál. A szerző állítja, hogy a jólét szükséges feltétele a moderált, korlátok közé szorított erkölcsstelenség. Nem lehet másként, a felvirágzás, valamint a gyarapodás szempontjából elengedhetetlen a rossz jelenléte, az igazságtalanság. Ezt a néhány sort Mandeville művének további részében részletesen ki is bontja.

Ugyanakkor arra is szükséges felhívni a figyelmet, hogy a jólét ebben a kontextusban a „gyarapodással”, vagyis a gazdasági növekedéssel szinonim. Azaz nem egy harmonikus állapotot jelent, amely a külső adottságok mellett belső rendezettséget mutat fel, hanem kizárólagosan a külsőre (mondhatni a külsőségekre) helyezi a hangsúlyt. Ha elismerjük, hogy lehetséges ez a fajta „mennysiségi” jólét, akkor meglehetősen lehangoló konklúzióra jutunk a szóban forgó szerző említett premisszája szerint:

(p1) Lehetséges a jólét.

(p2) Szükségszerű, hogy ha a – fenti értelemben vett – jólét lehetséges, akkor van szocioökonómiai igazságtalanság is.

A (p2) másként fogalmazva így szól: szükségszerű, hogy amennyiben igazság uralkodik, akkor nem lehetséges jólét. Pontosan ez a mandeville-i premissza. A konklúzió pedig a modális logika segítségével adódik:¹²

(K) Szükségszerű a szocioökonómiai igazságtalanság.

Hogy is értelmezhető mindez? Nyilvánvalóan úgy, hogy amennyiben lehetségesnek tartjuk a jólétet, komolyan vesszük a jóléti államok jelenlétét, akkor nem létezik olyan világállapot, amelyben az igazságtalanság, azaz az elemek inkoharenciájából fakadó diszharmónia kiküszöbölhető lenne. Következésképpen az államhatalom egyetlen olyan intézkedése sem vezethet eredményre jólét esetén, amelyik az igazságtalanság felszámolását célozza.

Tehát jóléti rendszereknek mindig lesznek kárvallottjai – legalábbis Mandeville alapján. Sőt, már a jólét lehetősége elegendő annak az állításához, miszerint a szocioökonómiai igazságtalanság semmilyen eszközzel sem eliminálható. Emiatt azt is kijelenthetjük, hogy a minden egyén szintjén megvalósuló igazságosság és a társadalmi jólét egyszerre nem lehetséges.

Ne feledjük azonban, hogy az igazságtalanság jelenléte és felismerése már eleve arról tesz tanúságot, hogy az erkölcsileg helyes is ismert. Hasonló gondolatmenet ez ahhoz, mint amint már fentebb láthattunk. Vegyük szemügyre most az alábbi érvet:¹³

(p1) Szükségszerű a társadalmi igazságtalanság.

¹¹ Az idézet nyilvánvalóan jóléten elsősorban anyagi értelemben vett prosperitást ért. Természetesen ez a álláspont vitatható, hiszen a jólétet egy meglehetősen leszűkített módon értelmezi.

¹² Az érv szintaxisa a megfelelő korábbi lábjegyzetet követi.

¹³ Az érv részletes szintaxisa a következő: (1) $\Box x$; (2) $\Box(x \rightarrow y)$; (3) $\Box(x \rightarrow y) \rightarrow \Box x \rightarrow \Box y$ (D); (4) $\Box x \rightarrow \Box y$ (MP); (K) $\Box y$ (MP).

(p2) Szükségszerű, hogy a társadalmi igazságtalanság már eleve feltételezze az igazságosság ismeretét is.

(K) Szükségszerű a társadalmi igazságosság ismerete.

E fenti érvet a korábbival kombinálva állítható, hogy a szocioökonómiai igazságosság morális követelménye minden világállapotban ismert, ugyanis ezen világállapotokban a jólét lehetősége fennáll. Tehát egy adott berendezkedés abban az esetben is hozzáfér a kívánt morális normához, ha a körülmények másként alakultak volna.¹⁴ Noha a társadalmi igazságtalanság nem küszöbölhető ki semmiféle emberi törekvés, politikum révén, az egyes államok, közösségek mégis törekedhetnek annak felszámolására.

A gondolatmenetet tovább folytatva hangsúlyozni szükséges, hogy a gazdaság egyik célja a normatív szociokulturális viszonyrendszer fennmaradásának támogatása kell legyen. Enélkül – ahogy fentebb rámutattunk – a közösség szétesne, vagyis maga az emberi identitás alapjaiban kérdőjeleződne meg, enyészne el. Ahhoz viszont, hogy valamilyen beállítottságról beszélhessünk, szükség van normatív, orientáló elvekre. Ennek hiányában az ember képtelen adott szociokulturális környezet szerint konzisztens módon irányítani akaratát.

Kantot némileg módosított formában parafrázálva, normatív struktúra nélkül az akarat „vak”.¹⁵ Meglátásunk szerint az igazságosság szempontjából alapvetően fontos annak az elvnek az alkalmazása, amely szerint mindenki azt kapja és annyit kapjon, ami és amennyi neki jár (Tarjányi, 2012).¹⁶ Ennek az alapelvnek az érvényesülése viszont empirikus törekvések mentén sosem garantálható teljes egészében, ugyanis nem lehetünk biztosak abban, hogy „megfelelő mérték” szerint részesednek az egyes személyek bizonyos javakban. Mindez egyebek mellett amiatt sem lehetséges, mert nem áll minden olyan ismeret a rendelkezésünkre, amely szükséges lenne a kiértékeléshez.¹⁷ Sőt, egy eleve diszharmonikus struktúrában, amelyben a birtokolt javak mennyiségéből fakadó érdekérvényesítés jelentősen torzítja a rendszer egészét, kizárt a „megfelelő mérték” megléte. Mindezt propozicionálisan összegezve és felírva:

(p1) Ha a szocioökonómiai rendszer diszharmonikus, akkor nem minden személy részesedik a „megfelelő mérték” szerint a javakban.

(p2) A pusztán növekedésalapú szocioökonómiai rendszerek diszharmonikusak.

(K) Kizárólag növekedésalapú szocioökonómiai rendszerben a „megfelelő mérték” elve nem érvényesülhet.

¹⁴ Az igazságosság olyan morális kategória, amely a társadalmi létmód, valóság mintegy „rendeltetésszerű” funkcionálásának felel meg. Úgy is lehetne mondani, hogy valóban adekvát szocioökonómiai célokat ezen morális szempontokat figyelembe véve lehet megfogalmazni.

¹⁵ Ezzel még nem állítjuk azt a szókratészi elvet, miszerint a jónak tudása tudás, vagy egyáltalán a tudás, már eleve az adekvát cselekedeteket hívja életre. Nyilvánvaló ugyanis mindenki előtt, hogy az ismeret és az akarat nem esik egybe.

¹⁶ Méltán juthatnak erről eszünkbe Jézus szavai: „Adjátok meg a császárnak, ami a császáré, és az Istennek, ami az Istené!» (Mt 22,21) E kijelentéssel összecsengenek Pál szavai, aki vélhetően az előbbi szem előtt tartva ír: „Adjátok meg mindenkinek, ami jár neki: akinek adó, annak az adót, akinek vám, annak a vámot, akinek hódolat, annak a hódolatot, akinek tisztelet, annak a tiszteletet.” (Róm 13,7)

¹⁷ Megjegyzendő, még akkor is kétséges lenne a kiértékelés sikere, ha a szükséges ismeretek birtokában lennénk.

Ez a következtetés összhangban van az előzővel, annak következménye. A Mandeville-féle elven nyugvó konklúziót fejtettük ki olyan módon, hogy az igazságosság személyközi aspektusát ragadtuk meg. A kérdést felületesen vizsgálva tűnhet úgy, hogy az igazságtalan elszámolásnak ezen formája nem feltétlenül abból adódik, hogy maga a struktúra intrinzikusan „romlott”, hanem annak oka elsősorban az emberi korlátozottság, ez az eszmefuttatás mégis téves. Téves azért, mert eltekint attól az egyszerű evidenciától, hogy a társadalmi igazságtalanság csakis abban az esetben jelenhet meg, ha a struktúra eleve diszharmonikus. Ellenkező helyzetben ugyanis, nem lenne lehetséges semmiféle torzító jelenség.

Ennek okán helyes törekvés a „megfelelő mérték” ideáltipikus elvének célként történő megjelölése, rámutatva ezzel a szocioökonómiai rendszer kívánatos állapotának egy lényeges szempontjára.

Az igazságosság fenti elve ugyanakkor kizárja az önköltség feletti értékesítést, hiszen a gazdálkodónak annyi jár, amennyiből képes az előállítási költségeket fedezni, vagyis önmagát fenntartani. Utóbbi minden bizonnyal kiküszöbölné a gazdaságban jelentkező azon multiplikatív hatást, amelyik az újabbnál újabb beruházásokat, másként szólva a kapitalista tőkefelhalmozás rendszerének fenntartását célozza. Mindez a gazdasági növekedés kényszerét, vagyis a „mennyiségi jólétet” szüntethetné meg. A növekedés megszűnése pedig végeredményét tekintve egy fenntarthatóbb állapothoz vezethetne.

Így a weberi *kapitalista szellem*, amiről talán nem túlzás azt állítani, hogy korunk egyik főáramlata, illetve annak korszellemé válhatna meghaladottá. Ezenkívül felülíródhatna minden, a moralitás látszatába burkolt törekvés, amely plasztikusan kiolvasható Benjamin Franklin szentenciáiból (vö. Weber, 2020).

Az eddigiek kapcsán ugyanakkor megjegyzendő, hogy a szociokulturális viszonyrendszer fenntartásához nem elég pusztán a gazdaság. Az a megdöbbentő helyzet áll ugyanis elő, hogy a gazdaság már eleve normavezérelt módon fog működni, amennyiben egy emberi közösségben megjelenik. Nem nehéz ezt belátni, hiszen a közösség a saját fennmaradását szolgáló erőforrásokat a fennmaradás látens vagy deklarált elvei mentén osztja szét és használja fel. Ilyen értelemben a normativitás megelőzi magát a gazdasági rendszert. A közösség erőforrásainak megteremtése és transzformálása tehát már a szociokulturális rendszer egy eleme, amely eleve bizonyos elvek mentén szerveződik. Vagyis a kollektívum belső életének mozzanatai nem izolált módon kapcsolódónak egymáshoz. Azt mondhatjuk inkább, hogy egy dinamikus kölcsönhatás révén alakulnak, és így egyben magának a közösségnek az alakulását is befolyásolják.

Már Arisztotelész is megállapítja, hogy a gazdaság nem lehet önmagában álló, a társadalmi folyamatokat megalapozó valóság: „(...) [A]z államtudomány (...) szabja meg ugyanis, hogy milyen tudományokra van szükség a városállamokban, s hogy melyeket és milyen fokig kell mindenkinek tanulnia; látjuk, hogy még a legnagyobb becsben tartott képességek, pl. a hadtudomány, a gazdaságtudomány, s a szónoklás művészete is alája tartozik. Minthogy pedig a többi tudományt mind felhasználja, sőt ezenfelül még törvénykezik is arról, hogy mit kell tennünk, s mitől kell tartózkodnunk, természetes, hogy az államtudomány végcélja magában foglalja a többi tudomány céljait is, úgyhogy ez a cél az ember számára való jó.” (Arisztotelész, *Nikomakhoszi etika* I.1.1094a–1094b)

Az eddig leírtak alapján hibás minden olyan állítás, amelyik az ember és a szociokulturális kontextus valóságát kizárólag környezeti, belső vagy külső biológiai, fiziológiai folyamatokra, meghatározottságokra kívánja visszavezetni. Így nem azonosulhatunk például azzal, hogy az embert és a kultúrát a munkavégzés teszi azzá, ami. Tagadhatatlan ugyanakkor, hogy az ember magát az aktivitás, tehát a tágabb értelemben vett munka valamilyen formája segítségével fejezi ki. Azonban minden olyan hatás, amely pusztán az erőforrások transzformálásában jelöli meg a humánus célját, valamint ezt indoktrinálja is, nem tesz mást, mint elnyomja az ember szabadságát, mellyel valódi elidegenedést idéz elő.

Szükséges továbbá megjegyezni azt is, hogy amennyiben a szocioökonómiai folyamatok a maguk teljességében nem derivátumai kizárólag kontextuális tényezőknek, emiatt azok lényegi természetük szerint, a konkrétumok szintjén előre sem jelezhetők. Következésképpen vannak olyan események, amelyek előreláthatatlanok, másokhoz viszont valamiféle – intuíción vagy korábbi tapasztalatokon alapuló – valószínűségi érték rendelhető.

A szocioökonómia teleologikus nyelvezete

Deskriptív gazdasági modelleket vizsgálva számtalan esetben lehetünk tanúi annak, hogy a modellek kapcsán olyan problémákat szükséges megoldani, amelyek célfüggvények mentén fogalmazódnak meg. Ez nyilvánvaló példája annak, hogy a gazdasági-gazdálkodási folyamatok leírása során nem tekinthetünk el a teleologikus nyelvezettől. Vajon ez csak egy módszertani metafora, vagy antropológiailag megalapozott, indokolt?

Könnyen belátható, hogy aki a célszerűséget tagadni akarja, már ezzel a tétellel már alá is ásta szándékát. A kérdés ugyanis így hangzik: „*Milyen célból kívánod tagadni a célszerűséget?*” Vagyis performatív ellentmondásra jutunk. Olyan paradox helyzettel szembesülünk, amely azt tanúsítja, hogy az ember minden aktusába „belekódolt” a teleológia.

Ha ugyanis a fenti kérdésre a megkérdezett azt válaszolja, hogy az adott tétellel (mármint a teleológia tagadásával) semmi célja nincs, akkor szándéka oka fogyottá, értelmezhetetlenné, sőt értelmetlenné válik. Ahogy az értelemkérdés sem vitatható el anélkül, hogy hasonló ellentmondásra jutnánk, úgy a célszerűség sem kérdőjelezhető. Értelem és célszerűség alapvetően összefügg, és az ember apriorisztikus vonása. Más természetű, mint az anyagiként jellemzett folyamatok, nem feltétlenül rendelkezik ugyanis olyan tulajdonságokkal, amelyek előbbiekről állíthatók (tömeg, távolság stb.).

Az emberi létmódhoz, megismeréshez hozzátartozik a teleologikus jellegzetesség. Ez semmiféle átfogó modell segítségével nem eliminálható, mert ezzel olyasmit kívánnánk elvitatni, aminek az elvitatása az ember önmeghatározási képességét vonná kétségbe. Az önmeghatározási képesség pedig valójában az ember ontikus értelemben vett szabadsága, amely nem vezethető le a már többször említett környezeti faktorokból.¹⁸ Az önmeghatározás és a tőle elválaszthatatlan célra irányultság lényegét tekintve szükséges ahhoz, hogy az ember rangsorolni tudjuk, illetve preferenciái

¹⁸ A szabadság önmeghatározásként történő értelmezésével kapcsolatban lásd például Tarjányné (2013) munkáját.

legyenek. Utóbbiak pedig a gazdasági elméletek fundamentumainak számítanak, így nélkülük ezen elméletek tarthatatlanná válnának.

A már alkalmazott, modális logikára épülő sémát újfent alkalmazva, a következő egyszerű érvet írunk fel:

(p1) Lehetséges a rangsorolás.

(p2) Szükségszerű, hogy amennyiben a rangsorolás lehetséges, abban az esetben az ember képes az önmeghatározásra.

(K) Az ember szükségszerűen önmeghatározó.

Fűzzünk a fentiekhez néhány további megjegyzést. A (p2) proposíció szerint, ha az ember képtelen lenne az önmeghatározásra, akkor a rangsorolása egyáltalán nem volna lehetséges. Ez összhangban van a fenti gondolatmenettel.

Másrészt, vizsgáljuk meg kissé alaposabban az célok kijelölésének képességét. Utóbbi nyilvánvalóan lehetetlen önmeghatározás hiányában, mivel ekkor az értelmétől fosztanánk meg magát a kifejezést. Valódi céloktól, és nem csupán a külső meghatározottságok „eredőjéről” akkor beszélhetünk, ha a szóban forgó külső tényezők révén nem meríthető ki teljes egészében a célkijelölés aktusa. Ahhoz szintén nem fér kétség, hogy az önmeghatározás célra irányultságot von maga után, hiszen a megnyilvánult önmeghatározó tett már valamilyen célhoz kötődik.

Következésképpen a rövid érv konklúziója egyben azt is jelenti, hogy az ember szükségszerűen teleologikus. Ezzel némileg ugyan másként, mégis a fentiekhez hasonló következtetésre jutottunk, nevezetesen, hogy a teleologikus mozzanat az emberi létmód elidegeníthetetlen része. Azaz nem lehet az ember valóságáról beszélni anélkül, hogy a célokat ebből a beszédmódból kihagynánk.

A gazdaság, gazdálkodási tevékenység természete

Szergej Bulgakov a gazdálkodás kapcsán újrafogalmazza a kanti kérdést: „*Mi teszi lehetővé a gazdaságot, mi az objektív cselekvés feltételei és előfeltételei, a priorija?*” (Bulgakov, 2000: 78). A szerző szerint a kantiánus paradigma nem képes a cselekvés filozófiáját megalapozni, így a gazdaságfilozófia alapját sem képezheti, még akkor sem, ha figyelembe vesszük, hogy Kant transzcendentál-etikai fejtegetéseit, hiszen utóbbiak is inkább a cselekvés deontikus értelemben vett normativitására, mintsem annak *mibenlétére* keresik a választ (Bulgakov, 2000). Emiatt szerinte az alapproblémának valójában a schellingi természetfilozófia, objektív idealizmus felel meg.

Az idézett mű a fentebb említett alapvető kérdést azonban tovább árnyalja, amikor azt veti fel, hogy egyáltalán mi a termelés és a fogyasztás lehetőségi feltétele? Bulgakov (2000) szerint a gazdasági folyamatok célja lényegében a természetes adottságok munkavégzés révén történő transzformálása, amelynek motivációja a létfenntartás. Mindennek alapján kimondhatjuk, hogy a termelés a szóban forgó transzformációnak az egyik eminens módozata. A fogyasztás pedig első rátekintésben egyfajta „öngazdagítás”, vélt vagy valós szükséglet-kielégítés. Utóbbi több annál, hogy pusztán a létfenntartás érdekében felmerülő tevékenységnek lehessen azt nevezni, ugyanis a fogyasztás nem egyszer mesterségesen generált, szükségtelen termékek vásárlására vagy szolgáltatások igénybevételére irányul.

Mielőtt továbbmennék, vizsgáljuk meg a gazdálkodási tevékenység transzformációs megnyilvánulását. A transzformáció feltételezi, hogy van mit transzformálni, illetve, hogy amit transzformálni szándékozunk, arról előzetes ismeretekkel rendelkezünk. E tudás segítségével egy módszertanon, praxison keresztül a transzformálni kívánt entitásokban rejlő potencialitást tesszük aktuálissá. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a gazdaság az emberi szellem egyik szabad manifesztációja, amelynek hatása egy szociokulturális közegben jelenik meg (vö. Bulgakov, 2000) úgy, hogy a létkontextus bizonyos elemeit átalakítja. Vagyis adekvát esetben nem egy pusztán „horizontális”, azaz mennyiségi növekedésen alapuló immanens megközelítésről van szó, hanem egy hierarchikus szociokulturális struktúrának azon eleméről, amelyik a valódi szellemi kibontakozás támogatója lehet.

Felvetődhet azonban a kérdés, hogy a felvázolt megközelítés nem pusztán társadalmilag elfogadható „köntösbe” igyekszik „öltöztetni” valami pusztán naturalisztikusot? Nem arról van-e tehát szó, hogy – a pszichoanalízis fogalomtárát segítségül hívva – a fent leírt transzformációs folyamat egy szublimációs mechanizmus eredményezte eufémizmus? Máskülönben hogyan lehetne rejtve tartani a gazdálkodás azon célját, amely mindenekelőtt az erőforrás-koncentráció, és így a túlélési esélyek növekedését szolgálja? Esetleg nem az történik-e, hogy az ember nem akar szembesülni a maga fragilitásával, halandóságával, ezért olyan szuperstruktúrákat épít, amelyben „elbújva” képes ideig-óráig elodázni a szükségszerű szembesülést?

Mindezek a szándékoltan provokatív kérdések tovább gondolásra kívánnak serkenteni. A naturalista, biológiai és pszichológiai aspektus ugyanis szándéka szerint rámutatni igyekszik olyan folyamatokra, amelyek nem válnak láthatóvá akkor, ha azokat morális vagy más jellegű keretnarratívákba ágyazottan prezentáljuk. Ehhez hozzátehetjük, hogy magától értetődő módon a szocioökonómiai rendszer nem mindig volt ennyire szofisztikált, sőt, minden bizonnyal voltak olyan időszakok, amikor talán a mai fogalmaink szerinti gazdaságnak még a kezdeményeiről sem beszélhetünk (hiszen például nem volt többlet, amelyet aztán el lehetett volna cserélni). Mégis, működtek már azok a folyamatok – és bizonyos formákban felszínre is törtek –, amelyek a környezeti nyomás és az erre adott adaptációs válaszok sorozatán keresztül elvezettek a mai gazdasági rendszerek létrejöttéhez.

Ha a fenti megközelítést el is fogadjuk, fel kell tennünk a kérdést, vajon az emberi egzisztenciát tényleg pusztán a lét- és fajfenntartás, az elmúlás előli elrejtőzni akarás vezérli? Nem több-e az ember biológiai gépnél, amely többlet az élet számos területén képes utat törni magának, amely alól a szocioökonómiai rendszer sem jelent kivételt? Amennyiben az utóbbi mellett kötelezzük el magunkat, lehetőség nyílik arra, hogy egyes gazdasági folyamatokat is valamilyen értelemben többnek lássunk pusztán a pszicho-biológiai szint – az erőforrás-allokáló – determinisztikus mechanizmusainál.

Ebben az esetben van érteleme például morális érvekkel megtámogatva körforgásos gazdaságról, környezettudatosságról beszélni. A neo- illetve szociáldarwinista, marxista stb. nézetek a maguk modellszerűségüket világképpé „duzzasztva” alapvető komplexitásokat kívánnak a saját értelemzési keretükbe illeszteni, és így más megközelítéseket kiszorítva lehetetlenné teszik egy-egy probléma többszemponútú, akár innovatív megközelítését.

Menjünk azonban ennél kicsit tovább, és induljunk ki például abból, hogy a teljes emberi egzisztenciát, ideértve a kultúrát, vallást is, szociálökonomiai folyamatok határozzák meg. Mit is állítunk ezzel valójában? Azt, hogy kiindulási tételünk is ilyen processzusok eredménye, így kétséges, hogy bármit felfed-e az emberi egzisztenciáról, sőt, az önreferencia miatt nélkülözni fogja a valódi megalapozottságot. Természetesen hasonló módon érvelhetünk a biológiai vagy humánológiai megalapozási magyarázat-kísérletekkel szemben. Hogy mindezt elkerülhessük, egy a magyarázni kívánt jelenség „vonatkoztatási rendszeréből” ki kell lépni. Ezzel a fajta érveléssel azonban lényegét tekintve már fentebb foglalkoztunk, amikor az intrinzikusan szabad emberről, és ennek szociálökonomiai konzekvenciáiról értekeztünk. Könnyen belátható, hogy a most felvetett probléma hasonló az ottanihoz, így részletesebb érvelésbe nem is kívánunk belebocsátkozni.

Az eddigieket szem előtt tartva, vélhetően helyesebben járunk el, ha nem arra a kérdésre keressük a választ, hogy „*Mi a gazdaság?*”, hanem a gazdaság szociális és egyéni funkciójából kiindulva próbáljuk megérteni azt. Vagyis magán a tevékenységen keresztül – azaz első lépésben mintegy funkcionalista-pragmatista úton – kívánunk eljutni egyfajta jelentéshöz. Még pontosítva, amit gazdaságnak vélünk, mit árul el a mögöttes intenciókról, melyek abban testet öltenek, megnyilvánulnak, továbbá hogyan kapcsolódik mindez össze az ontikus szabadság gondolatával?

Az erőforrások megszerzésére irányuló törekvés, az azokkal való gazdálkodás, valamint magukhoz az erőforrásokhoz való viszony persze számos kisebb-nagyobb változáson ment keresztül, így a „*gazdaság*” kifejezés tartalma időről-időre törvényszerűen módosult. Nem minden eszme- és kultúrtörténeti korban tekintettek ezekre ugyanolyan módon, ami azonban nem jelenti azt, hogy ne lenne átfedés e megközelítések között.

A modern gazdasági rendszer kialakulása szempontjából különösen fontos eszmei háttér az *univerzálé-vita*, vagyis annak a kérdése, hogy ontológiai realitással bírnak-e egy taxonómiai rendszer *genusai*. A polémia két szélső pontjának egyike lényegében a platonizmus ideatanát képviselő realizmus. Azért realizmus, mert ez az irányzat a *genusok* valóságát állította, továbbá úgy vélte, hogy a konkrét dolgok részeseznek ezekből az általános ideákból. Megengedőbb volt a mérsékelt realizmus, amely a realizmus dualista rendszerét megszüntette, állítva, hogy az általános kategóriák valamilyen módon magukban a dolgokban vannak. Végül a nominalizmus a szóban forgó vita másik extrémuma. E szerint a nézet szerint az egyes *genusok* csak mentális konstruktumok, ontológiai státusszal kizárólag az egyedi létezők bírnak.

Míg a realizmus vagy az arisztotelianus mérsékelt realizmus még lehetőséget biztosított különféle szofisztikált istenervek megalkotására (lásd Canterbury Anzelm vagy Aquinói Tamás argumentumait), addig a nominalizmus talaján mindez lehetetlenné vált. Ha ugyanis az egyedi létező vehető ontológiailag figyelembe, akkor még az olyan induktív-jellegű következtetés sem lehetséges, mint amilyen tamási érvekben fellelhető.

Tulajdonképpen a természetes teológia jut ezen a ponton válságba, így Isten létét nemhogy bizonyítani nem lehet, de még állításokat sem fogalmazhatunk meg róla. Tehát Isten minden immanenciát nélkülöző abszolút transzcendenssé válik. Ez az Isten csakis kinyilatkoztatásán keresztül ismerhető meg, azaz abból a korpuszból, amely rögzíti mindazt, amint önmagából feltárt. Lássuk be, hogy a nominalizmus

ebben az értelmezésben megalapozta a kálvini abszolút szuverén koncepcióját. Egy olyan istenképet, amelyben nincs helye a spekulatív teológiának, amelyben az isteni szándékok szó szerint kifürkészhetetlenek. Így az sem tudható biztosan, hogy ki fog üdvözülni és ki fog elkárhozni. Az emberi fókuszunk emiatt már inkább az evilági tevékenységre, mintsem a túlvilági állapotokra kell irányulnia. Ebből pedig adódik, hogy fokozottan előtérbe kerülnek olyan morális elvek, mint kötelességteljesítés, lelkiismeretes munka stb. Következésképp maga a gazdaság és a gazdagság más funkciót tölt be ebben az értelmezési keretben, ezzel újradefiniálva önmagát.

A kálvini eszmeiségben, ha üdvbizonyosság nem is volt, de volt olyan „támaszték”, ha tetszik vallás-erkölcsi „lakmuspapír”, amely a kettős predesztinációból fakadó egyéni sorsot volt hivatott jelezni. Az ugyanis, akinek jól ment a sora, prosperált, ezt afféle „üdvjelnek” tekinthette. Ellenben, akikről ez nem volt elmondható, azok pont az ellenkezőjét sejtették. Így a gazdaság és a gazdagság még inkább centrális helyzetbe került. Sőt, motivátorként játszott szerepet az emberek életében.

A prosperitás ugyan ekkor még nem volt öncél, mégis az remélt üdvösségnek egyfajta „eszközévé” válhatott. Hasonlóan ahhoz, amint az archaikus emberek egy csoportja a történelem egy bizonyos pontján úgy gondolta, hogy a moralitás és a jólét egy az egyben átváltható (vagyis a gazdagság a kvázi morális feddhetetlenség kifejezője volt).¹⁹ Így a morál és a vagyon mintegy konvertibilissé vált, ahogy történt ez az üdvvel és a prosperitással.

A vallásellenes és szekularizációs folyamatok felerősödése mindezt úgy módosította, hogy az erőforrás-felhalmozást öncéllá tette, „lehántva” arról a vallási narratívát. A társadalmi rend alapjául szolgáló – jó esetben jogszabályokban megjelenő – erkölcsi elvek azonban találtak olyan újabb értelmezési keretet, amelyben a gazdaság, noha már nem vallási köntösben, de ezen morális princípiumok „szótte” magyarázati „burokban” jelent meg. Így vált a szóban forgó szocioökonómiai rendszer a vagyoni-jövedelmi különbségek elleni eszközzé, vagy az általános életszínvonal elősegítésének módszerévé. Funkcionálisan a gazdaság tehát már korántsem csak egy adott struktúra, hanem egy metódus is. Egy olyan eszköz, amely adott esetben politikailag is vízvázasztó jelentőséggel bírhat.

Természetesen nemcsak eszmetörténeti előfeltételei lehettek annak, hogy a mai gazdasági viszonyok kialakulhattak. Ennek minden bizonnyal olyan történelmi előzményei is voltak, mint az autonóm városi polgárság kialakulása, mely nélkül vélhetően maga a reformáció sem lehetett volna sikeres – ha egyáltalán elindul a folyamat. Tehát a társadalmi folyamatok alakulása egy meglehetősen komplex valóság, melynek dinamikáját egyebek mellett az eszmék, a kultúra és a társadalmi (ezen belül is szocioökonómiai) változások összhatásának sorozata határozza meg.

Az alábbiakban még jobban igyekszünk megindokolni azt, hogy a világ mibenlétének sematikus leírása – ha úgy tetszik paradigmája –, azaz a vallás- és eszmetörténeti háttér mélyebb megértése olyan jelentős tényező a szociokulturális átalakulás során, hogy ezen dinamikának az alaposabb feltárása elősegíti egyebek mellett a weberi protestáns etika megszületésének a világosabb koncipiálását is.

¹⁹ Ennek az elgondolásnak, mely kauzális kapcsolatot kíván teremteni a vagyon, utódok száma – mint isteni áldás – és az istenfélelem, morális karakter között, egy-egy antitézise Jób- és Prédikátor-könyve.

Jacob Taubes *Nyugati eszkatológia* című munkájában ezt írja: „Az egyház az a hely, ahol a bűnös ember Isten kinyilatkoztatásával szembesül. Mivel a ptolemaioszi ég mint Isten lakhelye boltozódik a föld fölé, minden, ami a földön történik, szimbolikus jelentést kap. (...) A ptolemaioszi világmépítés kopernikuszi fordulata nem hirtelen megy végbe (...) A középkor azonban nagyrészt még ragaszkodik ahhoz a feltevéshez, hogy a föld fölött látható égbolt Isten lakóhelye, az újkor viszont már elveti ezt (...), és elismeri, hogy a túlvilág el van zárva a tekintetünk elől. A kopernikuszi kereszténység (...) elismeri, hogy helye az égbolt nélküli föld, támadást intéz a karizmatikus-ptolemaioszi egyház szentsége ellen, amely feltételezi és a misében ismételtén megvalósítja a fent és a lent egységét. (...) A kopernikuszi földön a megváltás csakis a kegyelem műve lehet, amelyhez az ember szemernyit sem adhat hozzá. (...) A reformáció a katolicizmus ptolemaioszi-karizmatikus egyházának azzal a tételével fordul szembe, hogy az embernek hatalmában áll bűnösből igazzá válni, az emberi szférából az istenibe hatolni. (...) Míg a katolicizmusban természet és kegyelem egymásra épül, a lutheri kereszténység (...) a kettőt szétválasztja és szüntelenül váltakozó nézőpontokként értelmezi.” (Taubes, 2004: 145–147)

Eszerint a világmépítés, mint eszmei-kulturális „elem” meghatározta az Istenképet, valamint ezen keresztül az emberképet is. A világ egy olyan új „színtérként” jelent meg az emberek előtt, amelyben a korábbi cselekvési mintázatok, törekvések megkérdőjeleződtek, ezzel új folyamatot indítva el. A földi lét már nem egyfajta szakrális „tér”, amely leképezi a mennyei szférát, hanem egy kvázi szekularizált közeg. Ebben a közegben viszont az embernek valahogy orientálódnia kell olyan célok kijelölése mentén, amelyek nem feltétlenül esnek egybe a korábbi időszakban megfogalmazottakkal.

Vagyis a weberi varázstalanítás (*Entzäuberung*) az említett korszakban már mindenképpen zajlott. A szakrális „terek”, valamint a moralitás profanizálódása így utat nyitott egy újfajta berendezkedéshez. Ebben a megváltozott gondolkodási keretben a boldogságot már nem a szertartások vagy az *imitatio Christi* jelentették – legalábbis az emberek egy részének.

Magától értetődik, hogy az iménti eszme- és kultúrtörténeti „törésvonal” tovább szélesedik és mélyül. Taubes rámutat a deszakralizáció folyamatának egy következő jelentős állomására, amikor így ír: „Marx és Kirkegaard kritikájának alapzata Isten és a világ széthullása, ami az önelidegenedés eredendő előfeltétele (...) Az önelidegenedést Marx az állam, a gazdaság és a társadalom vonatkozásában elemzi. (...) A szabadság emberi joga nem az embernek a másik emberhez fűződő kapcsolatán, communióján, hanem az embernek a másik embertől való elkülönülésén alapszik. A szabadság emberi jogának gyakorlati következménye a magántulajdon emberi joga. (...) A magántulajdon társadalmában az ember életét a munka jelenti. A munka a magántulajdon szubjektív lényege (...) Ezáltal viszont az ember fő jellemzője a magántulajdon lesz (...)” (Taubes, 2004: 239–241)

Tehát a munkát végző szubjektum azonos a magántulajdonnal, hiszen a magántulajdon a munkavégzés következménye, célja, sőt még ennél is továbbmenve, a magántulajdon az ember lényegi sajátossága. Az ebben a keretben értelmezett az emberség és a szabadság nem másban, mint a magántulajdonban manifesztálódik. Ami egyben azt is jelenti, hogy a nincstelen és a munkánélküli ebben a rendszerben szabad sem lehet, nem mellesleg, embersége is elvitatható.

A szabadság „mértékét” ugyanis a birtokolt erőforrások nagyságrendje határozza meg. Úgy véljük, e szabadságfogalom nagyon távol esik a korábban jelen tanulmány keretében leírttól, amelynek tapasztalati valósága mellett érveltünk. Ha pedig az iménti idézet szabadságideája válik a morál alapjává (hiszen szabadság nélkül valódi erkölcs sem lehetséges), akkor a magántulajdon mértéke lesz az igazságosság mércéjévé. Az így kialakult szociokulturális és szocioökonómiai struktúra erkölcsiségét pedig végső soron a „tőkésmorál” fogja meghatározni. A mandeville-i allegóriát visszaidézve, egy ilyen, elsősorban a jólét anyagi dimenzióját előtérbe helyező rendszerben – amelyben, tehetjük hozzá, erényes csak a magántulajdonnal rendelkező lehet – igazságosságról nem beszélhetünk.

Ne gondoljuk azonban, hogy a felvázolt léthelyzet pusztán egy 19. századi atavisztikus koncepcióra való reflexió. Meglátásunk szerint ugyanis, még ha mindez *expressis verbis* nem is jelenik meg, jelenlegi közgondolkodásunk alapvető elemének tekinthető. Megjegyzendő, hogy egy olyan (determinisztikus) hasznosságetikai megközelítés, amely az ember lényegét egy „láthatatlan” rendezőelv (lásd Adam Smith) eredményének tekinti, ugyancsak az általános felfogás horizontján belül megtalálható, ugyanakkor az igazságosságot korántsem képes előmozdítani.

Mindezek alapján úgy gondoljuk, hogy a kurrens piacgazdasági viszonyok több mindenről is árulkodnak. Gondolatmenetünk szempontjából leginkább persze arról, hogy az „ellaposító” szekularizációs folyamat olyan antropológiai szemléletmódot hívott életre, melynek révén mind az igazságosság, mind pedig a szabadság téves képzetei, továbbá káros társadalmi gyakorlatok alakultak ki. Ha az igazságosságot a szabadság megnyilvánulásának tekintjük – ahogy tette ezt Kant is (vö. Kant, 2020) –, akkor, ha az utóbbi igazi perspektívája nem ragadható meg afféle „leszűkítő” antropológiai szemléletmód következtében, mert ez igazságtalanságot hív életre.

Meglátásunk továbbá az is, hogy egy szakrális kontextus újbóli megléte nélkül a kialakult helyzet nem orvosolható, hiszen a reszakralizációt lényegében az „ellaposított” antropológia pozitív értelemben vett megszüntetésével tartjuk egyenértékűnek. Ezáltal visszaszorítható lenne minden olyan folyamat, amelyet a nyers haszonelv mozgat, hogy optimalizálja, algoritmizálja, szabványosítsa, vagyis gépiessé, mintegy lélektelenné alakítani igyekezzen az ösztársadalmi valóságot, újabb káros jelenségeket hívva ezzel életre – például olyan társadalom-lélektani folyamatokat, amelyek elmélyítik az adott közösségen belüli törésvonalakat.

Záró gondolatok

A fentiekben leírt deszakralizációs-szekularizációs folyamatok eljuttatták a társadalmakat egy olyan állapotba, amikor az önmeghatározás a birtokolt javakon keresztül történik, és ez még akkor is így van, ha ezek a javak a durván anyagi erőforrásoknál szubtilisebbek (lásd a mai tudás- vagy innováció-fogalmat). Egy metaforával élve, az önkibontakoztatás „iránya” szinte teljesen „horizontálissá” vált: az ember saját önfelülmúlását pedig az így kialakított „zárt rendszerben” kívánja megvalósítani, azonban ebből valódi igazságosság nem születhet – amely csak tovább erősíti az etikai szempontokkal részletesebben is foglalkozó fejezet felismeréseit.

Meglátásunk szerint a szóban forgó kontextusban belső önellentmondáson kívül mást nem lehetséges elérni. Egy deszakralizált világban ugyanis az ember, még ha azt nem is tudatosítja, de szembesül saját kiszolgáltatottságával. Kénytelen tudomásul venni a

„tőkészetikát” szintűgy, mint a hasznosságetikai elv „farkastörvényét”. Emiatt betagozódni igyekszik egy olyan szabályozó szuperstruktúra alá, amelyet például piacnak hívnak, amelytől „megváltását” várja, illetve saját rosszul felfogott individualitását próbálja intenzívebbé tenni.

Mindezek után már nem is az az igazi kérdés, hogy mi a gazdaság, hanem inkább, hogy amit ösztársadalmilag gazdaságként tartunk számon, milyen mértékben szolgálja a közösséget és az egyént, valamint mit árul el magáról az emberről. Úgy is megfogalmazhatnánk ezt, hogy a gazdaság természetrajzánál sokkal jelentősebb az, hogy mit kezdünk a gazdasággal, illetve azzal a konceptuális „maggal”, amelyből az adott struktúra „kisarjadt”. Konkrétabban és már a korunkban kirajzolódó körülményeket is figyelembe véve: hogyan mozdíthatjuk elő az emberi méltóságot és az igazságosságot a jelenlegi helyzetben?

Úgy látjuk tehát, hogy az egyes szocioökonómiai rendszerek esetében a szabadság, illetve a morális-etikai vonatkozások azok, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak. Ebből következően a gazdasági folyamatok tanulmányozása is csak azok antropológiai, valamint morális vetületei és implikációi szempontjából lehet releváns. Önmagában pusztá matematikai és statisztikai összefüggések nem tájékoztatnak minket abból a szempontból, hogy milyen konkrét gyakorlati lépéseket tegyünk azok fényében. Mindehhez szükséges egy „magasabb” szempont, rálátás, amely képes a folyamatok lényegét megpillantani egy olyan értékorientált valóság szemlélet keretében, amely kijelölheti a lehetőségeket a praxis terén.

Nehéz és empirikusan eldönthetetlen kérdés, hogy a történeti időben létező ember végső soron csak érdekstruktúrákat képes-e létrehozni, méghozzá olyanokat, melyek az adott szociális berendezésben a szóban forgó struktúra megfelelő pontjain helyet foglaló személyek saját jóllétét és befolyását alapozzák meg, sőt növelik. Amellett próbáltunk azonban érvelni, hogy a szóban forgó rendszerek, berendezkedések annál inkább érdek- semmint értékstruktúrák, minél jobban profanizálódnak, rámutatva arra is, hogy ennek mintegy a gyökerénél az antropológiai szemléletmód alapvető módosulása fedezhető fel.

Feleletet tehát csak metakontextusból szemlélve kaphattunk. Meglátásunk szerint ez a metanézőpont az alanyi szabadság perspektívája, amelyet az ontikus szabadság elnevezéssel illetünk. Úgy véljük, hogy ezt megragadni pusztán diszkurzív úton nem lehetséges. Azonban az ihletettség (például a művészi ihletettség) mégis képes ebbe bepillantást adni. Hadd idézzük ehhez József Attila *Levegőt!* című versének utolsó strófáját:

*„Az én vezérem bensőmből vezérel!
Emberek, nem vadak -
elmék vagyunk! Szivünk, míg vágyat érlel,
nem kartoték-adat.
Jöjj el, szabadság! Te szülj nekem rendet,
jó szóval oktasd, játszani is engedd
szép, komoly fiadat!” (Róna szerk., 2022: 448–450)*

Vagyis a szabadság képes valódi rendet, rendezettséget, ha tetszik hierarchiát teremteni a valóságon belül, így a szocioökonómia viszonylatában is. A rend pedig az igazságossággal összefügg. Ahol ugyanis „rendben mennek”, zajlanak az események, ott nem a rendezetlenség az, ami úrrá lesz, és az igazságosság sem fog csorbát

szenvadni. Úgy véljük, hogy ezen a ponton a metaforák használata elengedhetetlen, hiszen a szikár tudományos fogalmiság nem képes itt szóhoz jutni.

Irodalom

- Arisztotelész (1969). *Politika*. Introduction and notes by Simon, E., translated by Szabó, M.. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1975). *Eudemoszi etika*. In: Arisztotelész, Eudemoszi etika, Nagy etika. Translated and annotated by Steiger, K., wrote the epilogue Heller Á.. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1987). *Nikomakhoszi etika*. Text edited and notes written by Simon, E., translated by Szabó M.. Európa Könyvkiadó, Budapest..
- Biblia, ószövetségi és újszövetségi szentírás* (2008). Translated by Gál, F., Gál, J., Gyürki, L., Kosztolányi, I., Rosta, F., Szénási, S., & Tarjányi, B., with new introductions and explanatory notes, Rózsa, H.. Szent István Társulat, Budapest.
- Bulgakov, S. (2000). *Philosophy of Economy, The World as Household*. Yale University Press, New Haven, London.
- Kant, I. (2020). *A gyakorlati ész kritikája*. 3. jav. kiad. translated by Papp, Z.. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mandeville, B. (1969). *A méhek meséje, avagy magánvétek – közhaszon*. Translated by Tótfalusi, I., wrote the epilogue Heller, Á.. Magyar Helikon, Budapest.
- Maslow, A. H., (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Platón (2018). *Állam*. Translated by Stieger, K. (In view of Szabó, M.'s earlier translation), authored the accompanying studies Németh, Gy., & Stieger, K., the notes were written by Bárány, I., Bencze, Á., Kárpáti, A., & Stieger, K.. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Róna, J. (2022, ed.). *József Attila összes versei*. Magvető, Budapest.
- Szilágyi, T. (2021). A felelősség társadalma. *Kultúratudományi Szemle*, 3(4), 38-45.
- Tarjányi, Z. (2012). *Az erkölcsi erények, Morálteológia III*. 2. kiad. Szent István Társulat, Budapest.
- Tarjányi, Z. (2013). *Az erkölcssteológia története és alapfogalmai, Morálteológia I*. 2. kiad. Szent István Társulat, Budapest.
- Taubes, J. (2004). *Nyugati eszkatológia*. Translated by Mártonffy, M., & Miklós, T.. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Weber, M. (2020). *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Vehrer Adél

A HAGYOMÁNY FOGALMÁNAK FILOZÓFIAI, KULTÚRANTROPOLÓGIAI ÉS NÉPRAJZI MEGKÖZELÍTÉSEI

Bevezetés

A társadalmi, gazdasági és digitális változások az utóbbi évtizedekben átalakult formában szabályozzák az emberek közötti kapcsolatokat. A generációk korábbi folytonosságát, a hagyományozás folyamatát különösen nagy mértékben érintették az utóbbi években a körülöttünk zajló változások. Értékrejben és a hagyományok átadásában vannak talán a legnagyobb módosulások, hiszen mindez ma már nem feltétlenül apáról fiúra szálló folyamat. Egy évszázaddal ezelőtt még természetes volt, hogy a családi hierarchiában az idősebb nemzedék magasan a fiatalabbak felett állt élettapasztalatuk és tudásuk által. Ekkoriban a felnőttek avatták be a gyerekeket településük történetébe, hagyományos elbeszéléseibe, szokásrendszerébe, a mindennapi és ünnepi szabályok világába, és e hagyomány többnyire zárt volt, ritkán lépte át egy-egy közösség határait. Ma viszont egyre nő azoknak a fiataloknak és időseknek a száma, akik saját blogon írnak életükről, idegenekkel osztják meg élményeiket, mondanivalójukat, mely jellemzően a hagyományos kultúrában az esti családi, szomszédi közösségek zárt sajátossága, tevékenysége volt.

A hagyományozás folyamatát a filozófia, a neveléstudomány, a szociológia, a teológia, a történettudomány, de kivált a kulturális antropológia és néprajztudomány vonta be vizsgálatai körébe. Valamennyi tudomány az ismeretek több, de legalább két generáción keresztüli továbbadását érti e fogalom alatt. Arról azonban, hogy a hagyomány fogalmát hogyan értelmezik az egyes diszciplínák, a fogalom mely aspektusát emelik ki, igencsak eltérő megközelítéseket találunk. A hagyományhoz igazodás képessége az emberiségnek a szocializáció során megtanulható, belenevelődéssel elsajátítható, nem örökletes közösségi programja. A közösséghez tartozó egyénnek életvezetése során a legtöbb esetben ma is igazodnia kell ehhez a norma- és szabályrendszerhez, hiszen ez hivatott biztosítani számára a társadalmi együttélést.

A hagyomány fogalmának néprajzi értelmezése

A népi társadalomban egyén és közösség sajátos dialektikában élt együtt. A falu közvéleménye irányította a viselkedést, a szokásokat, a művészi kifejezés formáit, ettől eltérni nem volt célszerű. A közösség szigorú normái egyben biztonságot is nyújtottak a benne élőknek: a hagyomány által közvetített ismeretanyag biztos tudást, általános műveltséget adott a paraszti társadalomban élőknek. A hagyomány fogalma nem véletlenül vált a néprajztudomány egyik központi kategóriájává, és az idők során számos kutató próbálta meg definiálni, körvonalazni. Valamennyien más és más aspektusát ragadták meg, tágan értelmezve a népi társadalom tudásanyagának összességétől kezdve csupán a szójhagyományos emlékekre szűkítve azt. A két legmarkánsabb álláspont szerint a hagyomány az elődeink tudásának összessége,

illetve a múlt és jelen közötti kapocs. Míg az előbbi az állandóságra utal, a második nézőpont szerint a hagyomány változik, idomul, miközben beépül mindennapjainkba.

Az átfogó műveket áttekintve rögtön azzal szembesülünk, hogy a hagyomány fogalmának értelmezésében nincs egyetértés a tudományozakon belül. A Magyar Néprajz 1.1. kötetében Paládi-Kovács Attila azt hangsúlyozza, hogy a hagyomány a néprajztudomány egyik központi kategóriája, és a kultúra társadalmi emlékezetben történő rögzítésének, közvetítésének és reprodukálásának valamennyi módját magában foglalja. Az emberiség fejlődésének valamennyi formációjára, típusára jellemző, a legarchaikusabbtól a legkorszerűbbig. Köznapi értelemben pedig a hagyomány nemzedékről nemzedékre szálló, apáról fiúra öröklődő ismeret, tapasztalat, emlékezet. (Paládi és Kovács, 2011. 30) A Magyar Néprajzi Lexikonban a *hagyomány* szócikket író Istvánovits Márton szerint a hagyomány közösségi magatartásformák és objektivációk nem örökletes programja, a kultúra invariáns-rendszere, a kultúra grammatikája. A hagyomány jelenléte emberi közösségek létének feltétele; az élők világában egyedül az emberi közösségek sajátja, amennyiben ezek élettevékenységét a genetikai kódokban rögzített programokon túl olyan szimbolizált jelrendszerek irányítják – mint például a nyelv –, amelyek a megtanulás-elsajátítás folyamatában válnak a különféle típusú (szociális, etnikus) közösségek tagjainak birtokává, szervezik ezek viselkedését. A hagyomány Istvánovits szerint nem egyéb tehát, mint e szimbolizált jelrendszerek összessége. Hozzáteszi, hogy él a néprajzi irodalomban az a gyakorlat is, amely a hagyomány köznyelvi értelmét megszorítás nélkül elfogadja, és az őszivel, az örökséggel, tehát a tudományozak kutatási tárgyával azonosítja. (Istvánovits, 1979. 393)

A néprajztudomány a hagyományt általában a múlt és a jelen között híd jelentő fogalomként értelmezi. Ebben az értelemben a hagyomány nem a megőrzött régiességet, a múlthoz igazodást jelenti, hanem az emberi társadalom létezésének olyan dinamikus szabályrendszerét, amely a régit és az újat, a jól beváltat, a sokszorosan begyakoroltat, és a kísérletit, az éppen most elfogadottá, szokásossá formálódót szervezi működőképessé, a közösség minden tagja számára szelektív vezetőfonalul felkínálkozó kulturális rendszerré. A múlt ebben az értelmezésben látens módon folytatódik a jelenben, abban az esetben is, ha az egyénben nem tudatosul ez a folyamatosság. A múltat a jelennel a hagyomány kultúraszervező szerepe kapcsolja tehát össze. (Szilágyi, 1999. 155)

Edgar Shils (1987) hívja fel a figyelmet arra, hogy korábban a racionalitás ellentétpárjaként definiálták a hagyományos jelenségeket: a felvilágosodás korszakától kezdődően a racionalitást és a tudományos ismereteket az egyik oldalon, valamint a hagyománytiszteletet és tudatlanságot a másik oldalon, mint ellentéteket állították egymással szembe. Shils funkcionális szempontú definíciója szerint a hagyomány (traditum) „valami, amit a múlt a jelennek átad, ... hagyománynak minősül bármi, amit tartósan vagy ismétlődően továbbadnak, tekintet nélkül tartalmára és intézményi környezetére. ... A hagyomány – vagyis amit ránk hagynak – magában foglal anyagi tárgyakat, elképzeléseket mindenféle dologról, személyek és események képeit, gyakorlatokat és intézményeket.” (Shils, 1987. 9) Az autentikus, valódi hagyomány öntudatlanul, észrevétlenül épül be a kultúrába. Csak az válik a jelen részévé, amely funkcióval rendelkezik, amelyre a jelennek szüksége van. A szelekció kritériuma a minőség és az időszerűség. A hagyomány eszerint a jelenben élő múlt, a jelen része. Értéke nem a múltbeliség, és nem is érezzük réginek, idegennek. A

hagyományos társadalomban a hagyomány ugyanilyen, a maihoz hasonló feltételek mellett öröklődött, csak hogy az a társadalom tartósabb volt, lassabban változott. Shils szerint az számít hagyománynak, amit legalább három generáción át továbbadnak. Fontos tényező tehát szerinte a hagyományozás hosszú láncolata, ugyanakkor e folyamat változásokkal is jár, miközben fő elemei megmaradnak, más tényezői változnak. A külső szemlélő számára azonban megközelítőleg azonos elemeket őriznek meg a sorozatos átadás, illetve birtoklás egyes szakaszaiban. (Shils, 1987. 30-33)

Gyáni Gábor ugyancsak azt hangsúlyozza, hogy a hagyományozás önmagában sem tartalmi, sem formai téren nem rögzíti egyértelműen a múlt képét és jelentését. A hagyomány az átadás során ugyanis folyton módosul, anélkül, hogy ez bárkinek feltűnne. Észrevétlenül változik, közben lényegét tekintve végig megőrzi állandóságát, hiszen a sorozatos átadás folyamatszerűsége elfedi apró, idővel azonban mind nyilvánvalóbb átváltozásait. Azok számára, akik a hagyományt közvetlenül veszik át annak őrzőitől, a hagyomány állagának csekély változása a legkevésbé sem érzékelhető, mivel a hagyomány előző tulajdonosával közös származás és nagyfokú kulturális egyöntetőség köti őket össze. Gyáni a hagyományátadás és átvétel kapcsán azt is kiemeli, hogy ez a folyamat lehet tudatos és tudattalan is. Előbbi esetben a múlt rekvizitumai közül szelektálunk és kiválasztjuk a hozzánk közel állót, ez az, mely a múlthoz fűződő érzelmi, mentális kapcsolataink keretfeltételeit adja. (Gyáni, 2001. 78-80)

Természetes, hogy egy közösségben egyidejűleg hatnak a hagyomány és újítás erői. Jurij Lotman (1973. 272) szerint a kultúra átörökítésében kétsíkú változás figyelhető meg: lebomlás és állandó beépülés. Optimális esetben a két folyamat egyensúlyban van, de konfliktusos helyzetekre (pl. generációs konfliktusok), illetve szélsőségekre is hozhatunk példát. Az újítás szélsőséges esete az akkulturáció, amikor olyan mérvű újításra kerül sor, hogy a kultúra elveszíti önmagával való azonosságát. Egy tradicionális hagyományörző közösség, melyet nem kezdett még ki a modernizáció, nem tesz lehetővé olyan mértékű újítást, ami a kultúra identitását alapvetően veszélyeztetné.

Hofer Tamás szerint a hagyomány értelmezése kétféle lehet: egyrészt a haladás, modernizáció szempontjából negatív, retrográd, olykor kifejezetten megőrző értelemben, másrészt – például a helyi kultúrák védelmében, az azokat föloldó, világméretű egységesüléssel szemben – pozitív színezettel használhatjuk. Mint Hofer írja, utóbbi értelemben használta hosszú ideig az európai néprajztudomány a hagyomány fogalmát, és az ipari forradalom, városiasodás, polgárosodás eredményezte gyökértelen, új viselkedésmintákkal állították szembe a népi kultúra egyre visszaszoruló megnyilvánulásait. Az 1980-as évek újabb szemléletmódjának következtében felmerült, hogy a hagyomány fogalmának a kultúra továbbadására, közvetítési mechanizmusaira vonatkozó általános értelmezése mellett érdemes lenne megvizsgálni a korábbi nemzedékek során kialakult használatát is, és feltárni, mit minősítettek értékes hagyománynak, és ennek a minősítésnek mi volt a hatása a kultúra továbbadásának folyamatában. A hagyomány-fogalomnak, mint címkének a ráillesztése bizonyos dolgokra (pl. népdal, néptánc, népi kézművesség) új jelképes értéket, szerepet adott e jelenségeknek a nemzeti műveltségben az elmúlt évezred utolsó éveiben. (Hofer, 1987. 7-8)

Hermann Bausinger (1969. 235,240) ugyancsak felveti, hogy a hagyomány egyértelműen pozitív fogalma megkérdőjelezhető. Mint írja, szorosan kötődik hozzá a

közösség fogalma, mint továbbadó közegé, ilyen értelemben nem zárja ki az innovációk megjelenését és továbbadását. Ugyanakkor Bausinger az újítást másodlagos közvetítési folyamatként értelmezi. Az innovációk folyamatosan népszerűbbé válnak, elterjednek távolabbi tájakra és más társadalmi rétegek közé jutnak el. Ebben az értelemben azonban nem gondolhatunk a néprajztudomány által hagyományosnak tekintett javakra. Azért sem, mert ebben a folyamatban a hagyomány károsodás nélkül nem rögződhet, ha az egyszer már elért fokozaton tartósan megszilárdult.

E jelenségekkel összefüggésben Péntek János (1987. 10) arra keresi a választ, hogy mi történik a népi műveltséggel, amelynek történetileg kialakult rendszere, modellje megbomlott, és így a fokozatos erózió következtében nemcsak elveszítette befogadó, asszimiláló (folklorizáló) képességét, hanem széthullott elemeiben maga is asszimilálódik. Egyetérthetünk azzal a megállapításával, hogy két oppozíció függvényében alakul a jövőben: mint paraszti kultúra történeti jellegénél fogva a régít, a hagyományosat képviseli, és mint ilyennek fontos szerepe van a nemzeti kultúra jelenének és jövőjének alakításában. Elemeiben tehát beépül az új kultúrába, de ennek rendszerében, modelljében, mint számára szokatlan közegben kulturális maradványként (survival) él tovább; másrészt mint mai népi műveltség szintén megszűnt paraszti kultúra lenni, és függetlenül attól, hogy az őt képviselő közösségek, csoportok falun vagy városon élnek, egy olyan alternatívát képvisel, amely orális voltában és a tömegkommunikáción kívül eső jellegében különül el elsősorban, mint az intraetnikus kulturális kölcsönhatás megnyilvánulása.

A hagyomány fogalmának kultúrantropológiai megközelítése

A kulturális antropológia szakirodalmában kimondottan a hagyomány vagy tradíció fogalmával kapcsolatos definiálási kísérletet keveset találunk. Ennek oka, hogy az antropológia kezdetektől különböző kultúrákat vizsgál, pragmatikus és terepmunka-orientált. Azokat a részterületeket, melyeket a néprajztudomány a hagyomány kategóriájában, mint gyűjtőfogalomban összesít, az antropológia általában a kultúra, a kulturális mintázatok és a kultúra elemeinek hagyományozása fogalmakkal nevezi meg. Tylor 1871-es alapműve már a bevezetőben hasonlóképpen határozza meg a kultúra fogalmát, mint a néprajzi szakirodalom a hagyományét: A kultúra az az összetett egész, amely magába foglalja a tudást, hiedelmet, művészetet, erkölcsöt, törvényt, népszokást, és minden más olyan emberi képességet és szokást, amelyeket az egyén a társadalom tagjaként sajátított el. (Tylor, 1871. 1)

Természetesen találunk a hagyomány (Tradition) fogalmával kapcsolatos elméleti elgondolásokat is az antropológiai irodalomban, ám ezeket rendszerint áthatja a kulturális örökség fogalmával való kontaminálódás. Egyik legjobb példa erre Sigurd Erixon elmélete, melyben a hagyomány négy formáját különíti el: A társadalmi hagyomány embercsoportok közötti átadás-átvétel, a kultúra diffúziója, térben való terjedése. A genetikus hagyomány az örökítés nemzedékről nemzedékre történő formája. A materiális hagyomány magában foglalja az összes megőrzött kulturális terméket, ilyen értelemben a kulturális örökség kategóriájába sorolható. Az irodalmi hagyomány az előbbi speciális válfaja az írást ismerő társadalmakban. (Erixon, 1944. 12-14) Erixon tehát a hagyomány különböző típusait a kulturális örökség egyes kategóriáival azonosítja, lényegében az anyagi kultúra és folklór, valamint a kulturális

örökség térbeli és időbeli terjedésének vertikális és horizontális tengelyein helyezi el azokat.

A hagyomány vertikális szempontú értelmezése az antropológiában

A hagyománnyal kapcsolatos, széles szakirodalmú másik fontos antropológiai témakör a hagyományok átadásának különböző módozatait érinti. Eszerint valamennyi kultúrában az ismeretek átadása nemzedékről nemzedékre történik, és már gyermekkortól elkezdődik. Ennek legfontosabb közege a család és a közösség. A gyermek nevelése elsősorban azt jelenti, hogy megtanítják neki a falu felnőtt társadalmának hagyományait. Felnőtté válásával pedig már ért minden munkához, amit a felnőttek végeznek, és tudja mindazt, amit ők. (Edelényi, 2009.13) Franz Boas ezt a következőképpen fogalmazza meg a törzsi társadalmakkal összefüggésben: „A gyermekeket folyton biztatják az idősebbek példájának követésére, s a gondosan feljegyzett hagyományok minden gyűjteményében számos utalás van a gyermekeknek adott szülői tanácsokra, melyek beléjük oltják a törzsi szokások megtartásának kötelességét. Minél nagyobb egy szokás érzelmi értéke, annál erősebben vágnak arra, hogy belevessék a fiatalok elméjébe.” (Boas, 1975:108-109)

Számos példát hozhatunk arra az antropológiai szakirodalomból, hogy a generációk kölcsönhatása a kulturális örökség továbbadásának alapja. Margaret Mead (1967) például különösen nagy figyelmet fordított arra, hogy az általa vizsgált törzseknél feltárja a felnövekedés folyamatait, illetve a kortársak és a felnőttek hatását a fiatalokra. Mead minden esetben hangsúlyozta a kulturális örökség fontosságát az emberi viselkedés alakulásában. Véleménye szerint, attól függően, hogy milyen típusú társadalomban született, az ember válhat heves, agresszív kannibállá, mint a mundugumorok, vagy lágy szívű emberré, mint az arapések. Bár egyénenként lehetnek kisebb eltérések, de ezek nem változtatják meg a kulturális öszsképet. Mead számos példát sorol fel erre a jelenségre, de Lévi-Strauss írásaiban is találunk hasonló megfigyelésekről szóló beszámolót.

A Csendes-óceán Szamoa szigetén élők nemenként határozzák meg a gyermekek feladatait, kiskortól hozzá kell idomulniuk a házban folyó élethez és munkákhoz. A kislány megtanulja rendbe tenni a portát és a kisebb gyermekeket gondozni. A kisfiú segít a nagyobb fiúknak és közösen alkotnak egy munkacsoportot. Ennek köszönhetően a fiúk megtanulják a hatékony együttműködést már kiskorban, míg a lányoknak nincs erre lehetőségük. Utóbbiak nem kísérik az idősebb nőket, csak a serdülőkortól kezdve mentesülnek a ház körüli munkák alól, és mehetnek az ültetvényekre dolgozni. Mind a fiúk, mind a lányok fokozatosan nevelődnek bele a felnőtt szerepekbe. A Melaniéziában található Admirális-szigetek lakói, a manuszok fő jellemzője, hogy a kisfiúk egészen hatéves korukig kizárólag az édesapjuk társaságában vannak, míg az Új-Guineában élő arapések gyermekei nemtől függetlenül egész nap a felnőttek nyomában járnak és képességeik szerint segítenek nekik. Hat-hét éves korban a két nem nevelése társadalmilag szétválk. A szintén Új-Guineában élő mundugumorok társadalmi szempontból speciális rendszert építettek fel, náluk a rokonság rendje rendkívül fontos, így már a négy-öt éves gyerekeknek megtanítják az ezzel kapcsolatos fontos ismereteket. A fiú az anyjától, a lány az apjától tanulja meg a szabályokat, ezek közül is elsősorban a tiltásokat, tabukat. (Mead, 1967:55-77) Hasonlóan a fentiekhez, a dél-amerikai nyambikvarák kiskorukban nem játékokkal foglalják le magukat, hanem a felnőttek életét utánozzák. A lányok követik a fiatalasszonyokat és részt vesznek a tevékenységükben, fenni tanulnak és segítenek

a gyűjtögetésben. A fiúk nyolc-tíz éves korukban az új kezeléssel kezdik tanulni és ismerkednek a férfimunkákkal. (Lévi-Strauss, 1979:358-359)

Mindezekből látjuk, hogy a preindusztriális társadalmakban a gyermek a közösség aktív tagja, és az idősebbek munkatevékenységeibe életkorának megfelelően, fokozatosan tanul bele. A közösség meghatározza és ellenőrzi ennek folyamatát, a gyermekek pedig nemüknek megfelelően alkalmazkodnak a közösség elvárásaihoz, attól nem térnek el. A szabályok biztonságot adnak, a hozzájuk való alkalmazkodás biztosítja az egyén beilleszkedését a társadalomba.

A hagyomány horizontális szempontú értelmezése az antropológiában

Az antropológia egyik kultúra fogalma szerint a kultúra összefüggő egész, melynek részei egymással kapcsolatban állnak, hasonlatosságot mutat a népi hagyományok összességének rendszerével. A terepkutatások e rendszer elemeinek megismerésére irányultak, és idővel felmerült az ok-okozati összefüggések vizsgálatának igénye is. Birket-Smith (1969. 31) szerint a társadalomban öröklődő kulturális hagyományok olyan keretet képeznek, amelyen belül az élet kinyilvánítja önmagát, és ez a keret határozza meg a közösség ideáit is. E hagyományok átadása generációról generációra történik, ezért egy társadalom magában foglalja az előző nemzedékek tudását is. Franz Boas (1975. 66) úgy vélte, az emberi viselkedés tanult és a helyi hagyományoktól függ. Margaret Mead (1970) a választ azokban a hatásokban találta meg, melyek az egyént születésétől kezdve, felnevelkedése során érik, egészen addig, amíg a társadalmi rendszerben passzív félből (tanuló-figyelő szerep) aktív tényezővé (edukáló szerep) válik. E folyamatban a közösségben minden egyént azonos hatások érnek, ez adja kulturális viselkedésük azonosságát, és tartja fenn az adott kultúra elemeit, úgy is mondhatnánk, hagyományait.

Az antropológiában Margaret Mead (1970) nevéhez fűződik a kulturális viselkedés módzatainak kategorizálása, mely egyben a hagyományozás, illetve az intergenerációs tanulás formáinak meghatározása is. Mead ugyanis megkülönböztette a posztfiguratív, a kofiguratív és a prefiguratív kultúrákat. A posztfiguratív kultúrában a gyermekek elsősorban szüleiktől, elődeiktől tanulnak. A kofiguratív kultúrában a tudásátadás azonos nemzedéken belül történik, vagyis a kortárs csoport tagjai tanulnak egymástól. A modell a kortársak viselkedése, bár ez rendszerint nem önálló válfaja a kulturális viselkedésnek, többnyire a posztfiguratív és a prefiguratív formákkal kombinálódik. Többnyire az idősek húzzák meg a határokat és hagyják jóvá a változást. A kofiguratív kultúra általában nem a társadalom egészére jellemző, csupán egyes csoportjaira (emigrációba került csoportok, faluról városba költözők) vagy a benne élők bizonyos életkori szakaszaira (serdülők szórakozási szokásai). Ebben az esetben a fiatal generáció tapasztalatai radikálisan különböznek szüleik, nagyszüleik tapasztalataitól. A tisztán kofiguratív kultúrákban a nagyszülők és sok esetben a szülők is, térben távol vannak, a kultúra stabilizációja új környezetben történik és a folyamatosság megszűnik. A prefiguratív kultúrában pedig elsősorban a felnőttek, az idősebb nemzedékek tagjai tanulnak az ifjabb generációtól, melynek során a fiatalok tekintélye megnő az idősek szemében. A preindusztriális társadalmak, a vallásilag zárt kis közösségek, a diaszpórák ma is posztfiguratívak és tekintélyelvűségeen alapulnak. A posztindusztriális társadalmak, amelyeknek léte összefügg az állandó változással, jellemzően kofiguratív tanulást használnak mindennapjaikban, és ez vonatkozik valamennyi generációra. (Mead, 1970. 32,204)

Mára pedig olyan korszakba léptünk, egyedülállóként a történelemben, amelyben a fiatalok tekintélye megnőtt, és e folyamat jövője ismeretlen számunkra.

A fentiekből következően több évszázados folyamatok módosultak, hatásukra a korábbi nemzedékek közti tanulás – a hagyományos és modern kultúrákban egyaránt – átalakult, és évszázadok óta általános közvetítő formái megváltoztak a családokon belül, a tudás, ismeretek, képességek, normák és értékek átadása terén. A családon belüli nemzedékek közti tapasztalatsere korábban Newman-Hatton-Yeo (2008) szerint arra szolgált, hogy az új generációk életben tartsák saját kultúrájukat, hagyományaikat, illetve szoros kapcsolatot létesítsenek, kötődjenek a múlthoz. Ma, a modern, összetettebb társadalmakban a tanulás egyre inkább a családon kívül megy végbe. Míg a hagyományos családok továbbra is megbecsülik az idősebbeket, mint a kulturális hagyományok továbbvivőit, a családon kívüli, szélesebb társadalmi csoportok feladatává vált a fiatalok felkészítése a modern, bonyolultabb világ-beli életre. Ma már inkább a *családon kívüli modell dominál*. (Newman, Hatton és Yeo, 2008:31–39) Utóbbit nevezi Margaret Mead kofiguratív kultúrának, amikor a tudásátadás korcsoporton belül történik.

A hagyományos társadalomban az ifjabbak alárendelt helyzete a tudás birtoklása terén azzal állt összefüggésben, hogy kizárólag az idősebb generáció volt a tudás birtokosa. A 16. századtól a 20. századig domináló írásbeli kultúra szintén az olvasni tudó felnőttek monopóliumát preferálta a tudás birtoklása terén. Flaherty (2016) mutat rá arra, hogy a digitális forradalom következtében a fiatalok olyan módokon is információhoz jutnak, melyekkel teljesen kikerülik a felnőttekkel való személyes kontaktust. Ennek következtében már nem a felnőttek privilégiuma a tudás birtoklása, és az ifjabb nemzedékek alárendelt helyzete e tekintetben teljes mértékben megváltozott, képesek saját tanulási folyamataikat irányítani. Mindez azt eredményezi, hogy a fiatalok, először a történelem folyamán, többet tudnak arról a világról, amelyben élnek, mint az idősebbek. Ahogy Margaret Mead ezt előre jelezte fél évszázaddal ezelőtt, napjainkban eltűnőfélben van a posztfiguratív kultúra, ugyanakkor a kofiguratív és a prefiguratív ismeretátadási formák dominanciája előtérbe került.

A hagyomány filozófiai megközelítése

A filozófiai művek számos interdiszciplináris szemléletű megközelítést kínálnak a hagyomány fogalmának definiálásához. Többnyire friss, innovatív aspektusokkal találkozhatunk (Nyíri, 1994, 1995), de olvashatunk klasszikus megközelítést is. Michael Horn szerint „A kultúrát pragmatikusan úgy lehetne meghatározni, mint mindent, amit egy társadalomban a hagyomány és nem biológiailag a DNS segítségével adnak tovább. ... Minden kultúra a hagyományon alapul.” (Horn, 2011. 2) Így a kultúra Horn szerint nemcsak az értelmi kultúrát, a művészeteket, a tudományokat, a vallást és a filozófiát foglalja magában, hanem az anyagi kultúrát, a körülöttünk lévő tárgyi világot is. Az építészet és az étkezési szokások, eszközök és találmányok ugyanúgy részét képezik minden kultúrának szerinte, mint a családi struktúrák, a szabályok, normák és törvények, valamint a társadalom politikai szervezete. Ha Horn szerint jellemezni akarunk egy kultúrát, vagy összehasonlítjuk egy másikkal, akkor mindezeket az elemeket figyelembe kell vennünk. Ahogy Horn összefoglaló néven illeti a felsoroltakat: mindez a kollektív bölcsesség és tudás.

Goody értelmezésében a hagyomány egy generációk közötti kommunikációs, átadási folyamat, amely magában foglalja a folytonosság fogalmát, abban az esetben is, ha csupán egyetlen generáción keresztül történik. Emellett Goody a szóbeliség és írásbeliség fogalmaival összefüggésben értelmezi a hagyomány fogalmát. Véleménye szerint napjainkban a kommunikációs eszközöknek inkább kumulatív, módosító, mint helyettesítő szerepe van a szóbeli csatornához képest. Az irodalmi vagy írott hagyomány (regény, novella, szimfónia stb.) és a szóbeli hagyomány (népmesék, legendák, dalok, közmondások stb.) ellentétpárja az írásbeliség és a szóbeli hagyományozás közötti különbséggel ragadható meg. Míg az előbbi minden esetben kizárólag írott formában marad fenn, addig a szóbeli hagyomány már vegyessé vált abban az értelemben, hogy legtöbb elemét lejegyezték és közreadták. A zsidó és keresztény hagyomány írott formában való örökítése évszázadok óta létező folyamat, a népi kultúra alkotásainak közreadása jóval későbbi kezdeményezéseknek köszönhető. (Goody, 2000:12-13)

Goody a kultúrák művészi és egyéb szóbeli producióit összehasonlítja az írott csatornákat különböző módon és különböző kontextusokban használó társadalmakkal. Ez a bináris felosztás, amely az univerzum számos népi és tudományos produktumának különbözőségén alapszik, a kommunikációs eszközök változásai szempontjából vizsgálható. A különbségek vagy változások egyes aspektusai a humán tudományok és egy-egy népcsoport zsenialitásának tulajdoníthatók, és kapcsolódnak a kommunikációs eszközök és módok különbségeihez, illetve változásaihoz, abban az esetben, ha a hagyományosat a modernnel szembe állítjuk. Következésképpen a modern társadalmak szájhagyománya, amely Goody szerint kiegészíti az írott hagyományt, nem tekinthető azonosnak egy írás nélküli társadalom szájhagyományával. Utóbbinak ugyanis feltétele a nemzedékek közötti kulturális átvitel, átörökítés felelőssége. E különbségek kapcsán Goody visszatekint arra a korszakra, amikor Európában intenzíven egymás mellett létezett az írott és íratlan hagyomány: a kávéházi dalok és a tündérmesék a populáris kultúra részét képezték, amelyet nyomtatott románcok és egyéb művek egészítettek ki. Utóbbiak a magas kultúra irodalmi alapú megnyilvánulásaihoz kapcsolódtak, amelyek rendszerint a városokból származtak. Bár a falusi vagy népi kultúra ezen aspektusai formálisan kapcsolódhattak az írástudatlan társadalmak producióihoz, mind szerepük, mind tartalmuk egyértelműen fontos változásokon ment keresztül. A mai társadalomban szerepük már alárendelt az írott eredetűekhez képest. (Goody, 2000:22)

Karl Popper véleménye szerint teljesen sosem szabadulhatunk ki a hagyomány kötelékéből, mivel az szabályok és normák formájában foglalják keretbe életünket, ezzel rendet teremt körülöttünk. Popper szerint kétféle viszonyulás lehetséges a hagyományokkal szemben. Az egyik az, hogy kritikátlanul elfogadjuk egy hagyományt, gyakran anélkül, hogy tudatában lennénk. Sok esetben ilyenkor nem is vesszük észre, hogy egy hagyománnyal állunk szemben. Minden nap több száz dolgot teszünk olyan hagyományok hatása alatt, amelyek nem tudatosulnak bennünk. A másik lehetőség a kritikai attitűd, amely tudatos és elfogadást vagy elutasítást, esetleg kompromisszumot eredményezhet, ezzel együtt a hagyomány átalakítását. Végző soron a hagyományok olyan alapköveknek tekinthetők, melyek segíthetnek tájékozódni a társadalom világában. (Popper, 2002 122-123) Popper a tudományos hagyomány fogalmával kapcsolatban is felvet néhány fontos kérdést. E fogalmat összeveti a hétköznapi hagyománnyal, mégpedig az ókori gondolkodók azon kísérleteitől kezdődően, mikor megpróbálták tudományos magyarázatot adni a

természeti jelenségek okaira, ezzel szembe helyezkedtek a generációról generációra öröklődő mítoszokkal, és megalapozták a racionalista hagyomány kialakulását. A korábbi gyakorlattal ellentétben nem apró változtatásokat tettek a korábbi hiedelmek rendszerében, hanem teljesen új hagyományokat hoztak létre. Ezzel a jelenséggel összefüggésben Popper megalkot egy fogalompárt: az *elsőrendű* (first-order tradition) és a *másodrendű hagyomány* (second-order tradition) fogalmait. Kezdetben csak az elsőrendű hagyományok léteztek, melyek nemzedékről nemzedékre szálltak. A másodrendű hagyomány alapja a kritikai attitűd, a tudományos innováció. A kritika nyomása alatt a korábbi mítoszok kénytelenek alkalmazkodni ahhoz a feladathoz, hogy megfelelő és részletesebb képet adjanak arról a világról, amelyben élünk. (Popper, 2002 127)

A Popper által meghatározott első- és másodrendű hagyomány több évszázados múltja mellett tekinthetjük úgy is, hogy jelen évezredben egy harmadrendű hagyomány van kibontakozóban, a technológia hagyománya. Eriksen (2001. 13) szerint az elektronikus kommunikáció korában a hagyományok szerepe új formát ölt. A szóbeli hagyományt átveszik és fölerősítik az elektronikus tömegkommunikáció, az új, másodlagos szóbeliség közegei. A hagyományok jelentősége megváltozott akkor is, amikor az elsődlegesen szóbeli kultúráról az írás és könyvnyomtatás kultúrájára való áttérés megtörtént. További változást jelentett az írásbeliségről a telefon, rádió, televízió, hang- és videoszalagok elektronikus technológiai által hordozott másodlagos szóbeliségre való váltás, majd az elektronikus kommunikáció. Ennek ellenére Eriksen szerint az írásbeliség a másodlagos szóbeliség korszakában is változatlanul megőrzi uralkodó helyzetét. Hasonlóan vélekedik Walter Ong is, aki szerint az új szóbeliség hasonlóságokat mutat a régivel, részvételi misztikumában, a közösségi érzés erősítésében, a jelen pillanatra történő összpontosításában, még az állandó fordulatok használatában is. Lényegét tekintve azonban megfontoltabb és tudatosabb szóbeliség, amely az írás és a nyomtatás használatán alapul. (Ong, 2002. 136)

Ong (2002) elmélete szerint a szóbeli kultúra narratívái a jelenre koncentrálnak, a tudás átörökítése mellett jelentős normaközvetítő szerepük is van. Ong Eric Havelock gondolatmenetét viszi tovább, aki szerint a szóbeli kultúrák tapasztalatai nem elvont, absztrakt fogalmak vagy állítások, hanem egyszerű narratívák. Abban az esetben is, ha ezek lejegyzésre kerülnek, az elmúlt korszakok ismereteit rögzítik, másrészt pedig az etikai kódex szerepét is betöltik. Havelock elméletének másik sarkalatos pontja, hogy a hagyomány változatlanságát emeli ki. Ugyan a tudásmegőrző szerepére helyezi a hangsúlyt, de egyben a hagyományos múlttudat fiktív voltára is utal. Mint kiemeli, a jelenkori hagyomány felöleli a múltat, és feltehetően a jövőt is, ezzel három korszak azonos ismeretanyagát őrzik. (Havelock, 1986. 58)

A múlt-jelen-jövő hármassága a hagyományban

A hagyomány fogalmával foglalkozó szakirodalom kezdetben a múlt és a jelen összefüggéseire fókuszált, abban az értelemben, hogy a múlt emlékeinek megőrzése a jelenben domináns szerepet játszik a fogalom meghatározásában. Jelen évezredben a digitalizáció globális változásaival összefüggésben vizsgálat tárgyát képezik azok a tényezők is, amelyek a szóbeli hagyománytól, az írottól át az elektronikus információcsere hatásaira vonatkoznak. Ahogy Nyíri (1992) előrevetíti, a kommunikációs technológiának ezek a kultúrtörténetünket formáló fordulatai gyökeresen megváltoztatják az ember és a kultúra kapcsolatát, a hagyomány szerepét és fogalmi reprezentációját. Nyíri szerint, bár a hagyományok követése és továbbadása

a modern társadalomban is fontos szerepet játszik, ez a szerep gyökeresen különbözik a premodern társadalmakban betöltött szereptől. Nyíri hangsúlyozza, hogy az audiovizuális kommunikáció terjedése szétrombolja a helyi közösségeket és helyi hagyományokat, mégis fönnttarthatja, sőt visszahozhatja a hagyományosságoknak bizonyos jellegzetes kognitív képleteit, hiszen a digitálisan rendelkezésre álló szöveget könnyen átírhatjuk, sajátunkként felhasználhatjuk. Emellett különféle hálózatokhoz is kapcsolódhatunk. Közben olyan minták, különösen nyelvi viselkedésminták, sőt gondolkodásminták jönnek létre, amelyek jelentősen eltérnek az írógép vagy a könyvnyomtatás által teremtett mintáktól. A nyomtatott könyv vagy cikk befejezett termék. Utalhatunk rá, előkereshetjük, olvashatjuk, gondolkozhatunk rajta, kritizálhatjuk. Ezzel szemben a szövegszerkesztő képernyőjén megjelenő szöveg arra vár, hogy átírják, javítsák, kiegészítsék. (Nyíri, 1995. 13)

E gondolatmenetnek fontos aspektusa, hogy amint az elektronikus szöveget megváltoztatjuk, az eredeti szövegezés általában nyom nélkül eltűnik. A szövegszerkesztőben tárolt szövegek nem viselik magukon történelmünk emlékeit, kortalanok, nincsen önálló időbeli létezésük. Michael Heim szerint digitális közegben a fogalmazás közvetlensége a beszéd közvetlenségéhez hasonlatos. A szövegszerkesztés bizonyos értelemben emlékeztet a szájhagyományos kultúrára, visszahoz bizonyos jellemzőket abból. (Heim, 1999. 154, 209) A szövegszerkesztő segítségével történő fogalmazás panelekből való építkezésre sarkall, az író hajlani fog arra, hogy állandó formulákat ismétljen, azokat kombinálja, mintegy visszakanyarodván a régi mesemondók szerkesztésmódjához és stílusához. Nyíri Kristóf (1994. 20) szerint is a szövegszerkesztő használata írásbeliség előtti és tipografikus gondolati minták ötvöződése. Az így előálló gondolkodás fragmentált, formulákban mozgó, nélkülözi a látásmód egységességét. Ugyanakkor kész szövegekre támaszkodhat, amelyek nyilván külső-tárgyiasult formában léteznek. Ezek a jellegzetességek fölerősödnek, amikor a szöveget szerkesztő valamely hálózathoz csatlakozik. Az üzenetek stílusa közel áll a beszélt nyelv stílusához, a gyors reagálás bizonyos esetekben nem teszi lehetővé a mérlegelő-reflektáló fogalmazást. Az egyén olyan környezetben ír, amelyben más személyek gondolatai állandóan és aktívan jelen vannak és hatnak egymásra. A munka egyre közösségibb lesz, bizonyos írásbeli alkotások elveszítik az eredetiség és egyéni szerzőség fogalmát. Vagyis az írásbeliség sajátos változáson megy keresztül, melynek eredményeképpen a kollektív tudat egyre inkább olyan közegben testesül meg, mely egyaránt elérhető és aktív is, vagyis értelmezhetjük úgy is ezt a folyamatot, mint egyfajta *másodlagos hagyományosságot*.

Az írásbeliség teremtette új kommunikációs környezetben azonban a ritualizált, ezért mindennemű gondolati reflexió nélkül zajló hagyományozásnak éppen ez az elsődleges szerepe gyengül, majd tűnik el teljes egészében. Az elsődleges hagyományok mindinkább átadják helyüket az írásbeliség keretei között kifejlődő, de már kritikai reflexió tárgyává tehető, felülvizsgálható, esetleg megváltoztatható úgynevezett „peremhagyományoknak”. A hagyományoknak ugyanis az írásbeliség nyelvi és noétikai galaxisában is megvannak a maguk funkciói, például a tanulási folyamatokban, de szerepük korántsem olyan meghatározó, mint az alapvetően szóbeli ismeretátadáson alapuló kultúrák körében. (Szécsi, 2021a. 6-7; Szécsi, 2021b. 461)

Valamennyi idézett szerző megerősíti, hogy napjainkban az internet válik a hagyományos kultúra és a kulturális örökség újabb hordozójává és közterévé. A hagyományok továbbadásában pedig a kollektív memória helyébe a digitális memória lép. Korunk változásait összességében tehát a digitális-technikai, a demográfiai-társadalmi és a gazdasági folyamatok alakulása egyaránt befolyásolja. Mindezek eredményeként a hagyományőrző és -átadó közösségek megbomlottak, a fiatal és idős generációk sok esetben földrajzilag távol kerültek egymástól, ugyanakkor a világháló segítségével könnyebbé is vált a generációk közötti információ-csere. A hagyományok átadásában a személyes kontaktus, és általában a kapcsolattartás lehetőségeinek átrendeződése figyelhető meg.

Irodalom

- Bausinger, H. (1969). *Kritik der Tradition. Anmerkungen zur Situation der Volkskunde. Zeitschrift für Volkskunde, 65(2), 232-250.*
- Birket-Smith, K. (1969). *A kultúra ösvényei.* Gondolat Kiadó, Budapest
- Boas, F. (1975). *Népek, nyelvek, kultúrák.* Válogatott írások, Budapest.
- Edelényi, A. (2009). *Népi kultúra.* Budapest
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the Moment. Fast and Slow Time in the Information Age.* Pluto Press, London
- Erixon, Sigurd (1944). Európai etnológia. *Ethnographia, (55), 1-17.*
- Flaherty, R. P. (2016). *Margaret Mead, Prefigurative Culture, and the Digital Generation.* <https://www.linkedin.com/pulse/margaret-mead-prefigurative-culture-digital-robert-flaherty/>
- Foley, J. M. (2012). *Oral Tradition and the Internet. Pathways of the Mind.* University of Illinois Press.
- Goody, J. (2000). *The Power of the Written Tradition.* Smithsonian Institution Press, Washington-London.
- Gyáni, G. (2001). Kanonizálható-e ma a hagyomány? *Heti Válasz, 2001. december 1. 78-80.*
- Havelock, E. (1986). *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present.* Yale University Press. New Haven.
- Heim, M. (1999). *Electric Language. A Philosophical Study of Word Processing.* Yale University Press, New Haven.
- Hofer, T. (1987). Előszó In: Hofer, T., & Niedermüller, P. (eds.) *Hagyomány és hagyományalkotás.* Tanulmánygyűjtemény, Budapest. 7-14.
- Horn, P. (2011). Foundations and Characteristics of Culture. *Culture, Civilization a Human Society, (1).*
- Istvánovits, M. (1979). Hagyomány. In Ortutay, Gy. (ed.) *Magyar Néprajzi Lexikon 2.* Budapest. 393.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *Szomorú trópusok.* Európa Könyvkiadó, Budapest

- Lotman, J. M. (1973). *Szöveg – modell – típus*. Budapest
- Mead, M. (1967). *Male and Female. A Study of the Sexes in a Changing World*. New York.
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. Garden City, N.Y. Natural History Press/Doubleday.
- Newman, Sally-Hatton-Yeo, Alan (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*. Issue No. 8. Oxford Institute of Ageing. 31–39.
- Nyíri, C. J. (1995). Tradition. *Proceedings of an international research workshop at IFK*. Vienna.
- Nyíri, K. (1992). *Tradition and individuality. Philosophical essays*. „Synthese Library”. Dordrecht, Kluwer.
- Nyíri, K. (1994). *A hagyomány filozófiája*. (The Philosophy of Tradition). Lukács Archivum- T.Twins, Budapest <http://mek.oszk.hu/09800/09808/09808.htm>
- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London-NewYork.
- Paládi-Kovács, A. (2011). A néprajztudomány tárgya, tagozódás, időszemlélete és módszerei. Hagyomány, hagyományozódás, szájhagyomány. In. Paládi-Kovács A.(ed.) *Magyar néprajz, 1* 1.1. Budapest. 30-32.
- Péntek, J. (1987). Előszó. In. Bíró, Z., Gagy, J., & Péntek, J. (eds.) *Néphagyományok új környezetben. Tanulmányok a folklórizmus köréből*. Bukarest. 5-13.
- Popper, K. R. (2002). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge (Routledge Classics)* Routledge Publisher, Newyork-London. 120-135.
- Shils, E. (1981). *Tradition*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Shils, E. (1987). A hagyomány. In. Hofer, T., & Niedermüller, P. (eds.) *Hagyomány és hagyományalkotás*. Budapest. 15-66.
- Szécsi, G. (2021a). Képi jelentés, nyelv és hagyomány. *Kultúratudományi Szemle*, 3(1), 4-23.
- Szécsi, G. (2021b). Pictorial meaning, language, tradition. notes on image semantic analyses by Kristóf Nyíri. *Studies in East European Thought*, 73(4), 459-473.
- Szilágyi, M. (1999). *Paraszti hagyomány és kényszermodernizáció. Közelítések a néprajzi változásvizsgálathoz*. Budapest.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture. Researches into the Development of mythology, Philosophy, Religion*. Art and Custom. London.

Bús Imre

FEJEZETEK A JÁTÉKPEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉBŐL

„A játék (...) az a felvonóhíd, amelyen át az élet benyomulhat az iskola várába.” (Claparède)

A pedagógia fejlődését már sokan megpróbálták ösztönözni különböző eszközökkel, módszerekkel, reformokkal és egyéb módokon. A segítség azonban több esetben a tananyag bővítését és nehezítését, valamint adminisztratív ellenőrzését jelentette. Ez a „hivatalos” pedagógia még ma sem tart ott, ahol a már több mint száz éve jelentkező reformpedagógiák, amelyek felismerték, hogy kizárólag a gyermekekhez alkalmazkodva lehetséges jobbitani a pedagógia régóta meglévő nehézségein, problémáin. A mai oktatásban résztvevő diákok pedig nem azonosak azokkal, akiknek az oktatási rendszerünket tervezték. A világ digitális civilizációjának változásai közepette az oktatási rendszerünk statikus maradt.

A gyermekekhez, fiatalokhoz eljutni az egyik legjobb út a játékosság érvényesülése a pedagógiában. A nevelésben, oktatásban már régóta szerepel a játék, azonban nem vált sem a folyamatokat átható szemléletté, sem általánosan használt eszközzé. A közoktatásban ma sincs meghatározó szerepe az ismeretanyaggal túlterhelt tantervek, az iskola szervezeti és időkeretei, tudásközpontú szemlélete miatt, jóllehet a szakirodalom megfelelő forrást és motivációt kínál a játékosítás pedagógiai alkalmazására. Ennek támogatására a tanulmányban bemutatásra kerül néhány jelentős pedagógus, kutató és irányzat, akik, illetve amelyek a progressziót képviselik a pedagógia történetében. Elméleti, módszertani, gyakorlati kutatások, innovációk, amelyek a pedagógia és a pedagógusok szemléletében és így tevékenységeiben is fejlődést mutattak. Belőlük táplálkozva lehet korszerű pedagógiai folyamatokat tervezni világunk feltételeihez igazodva. Hozzájuk kapcsolódva lehetséges a már online térben is zajló pedagógiai folyamatokat a 21. század igényeihez igazítani.

Az újkori pedagógia klasszikusai a játékról

Johannes Amos Comenius (Jan Amos' Komensky) volt az első nagy pedagógus, aki a játékot már valóban felhasználta a pedagógia elméletében és gyakorlatában. Nemcsak a kisgyermek számára tartotta fontosnak a játékot, hanem hangsúlyozta az oktatójáték, főként az oktatási dráma szerepét az iskolában is, valamint megnevezte a játék fejlesztő hatásait. Szerinte az iskolában a gyermekek, a fiatalok komoly tudományokkal foglalkozzanak. A fiatalok ugyanis nem telhet el csupán játszadozással, mert az ész kiművelésére ez a legjobb életkor. Azonban a gyermekkortól nem szabad megvonni a játékot, inkább az iskolában is alkalmazni kell annak érdekében, hogy a gyermekek szívesebben tanuljanak és tevékenykedjenek, a gyermek ugyanis „természeténél fogva” kedveli a játékot. Comenius fontosnak tartotta a színjátékot a növendékeinek életre való felkészítésében. A játék motiváló, tevékenységre, életre nevelő, valamint ismeretszerző funkciójának hangsúlyozásával arra törekedett, hogy az iskola ne verést, kínlódást, bánatot, hanem örömet jelentsen a gyermek számára. A felnőtt játékát viszont csupán olyan szórakozásnak tartotta,

amely csak ideiglenes örömet jelent, de nem kielégítő az egyén élete, boldogsága szempontjából (Comenius, 1992).

Comenius – Sebastianus Macer ötlete nyomán – átdolgozta a Janua, az Atrium és az Orbis Pictus ismeretanyagát a *Schola Ludus* (1656) című tankönyvében. Átrendezte, szelektálta és dramatizálta is azokat. A tananyagot részben átírta monológokká. Ehhez szereplőket alkotott, és velük mondatta el az ismeretanyagok szövegét, akik szerepjátszással jelenítették meg azt, illetve tárgyak, eszközök, élőlények vagy azok képeinek bemutatásával illusztrálták a tananyagot. Célja főként a szemléltetés, a motiváció, az aktivizálás, az emlékezet, a beszéd fejlesztése, valamint a tehetséggondozás volt. Továbbá a nevelést az erkölcsös viselkedés példáival akarta segíteni. Könnyebbé, kellemesebbé kívánta tenni az iskolai nyelvoktatást is, pl. az „élő ábécé” és a nyelvtani játékkártyák segítségével. Úgy vélte, hogy a játék hasznos módszer, mert a gyermeki elmét ráneveli a nagyobb erő kifejtésre (Bakos, 1965).

A *Schola pansophica*ban pedig a színjátékot azért ajánlja az iskolai oktatás eszközének, mert az aktivizálja a tanulókat, segíti a bevést, fejleszti a mozgást és a beszédet. A 17-18. század (közép)iskoláiban gyakori volt az iskolai színjáték a jezsuitáknál és a ferenceseknél is. A Ratio Studiorum előírásai érvényesek voltak a minorita iskolákban, de a ferences hagyományok is helyet kaptak az iskolai színjátékokban (Kilián, 1992). Comenius is írt iskolai színdarabokat, így ez nem volt idegen számára. Vallotta azt is, hogy a játék nemcsak a testet pihenteti, erősíti, hanem az elme frissességére is jó hatással van (Benke, 1892). A *kisdedkor iskolája (Anyai iskola)* (1633) című művében is ír a játék hasznáról a nevelésben, oktatásban. Comenius 4x6 éves nevelési rendszerében a születéstől hatéves korig terjedő életkori szakaszban szerepel a kisdedkor iskolája. (Utána az elemi iskola, majd a latin iskola, végül a főiskola következik.) Az anyai iskolában a család és azon belül főként az anya nevel, oktat, amelyben nagy szerepet szán a játéknak. Már itt szól arról, hogy a tanítás és a tanulás önmagában is olyan kellemes és örömteli tevékenység, vagy annak kellene lennie, mint a játéknak, azonban az iskolák nem az ifjúság játszóhelyei, hanem kínzókamrái és börtönei. Ami a gyermek számára kedves és kellemes – ilyen a játék is –, azt nem vehetjük el tőle, mert az segíti a test és a lélek egészségét. A gyermeket nem szabad a tevékenységben gátolni, inkább segíteni kell, mintát kell adni neki, ezért ne szégyelljünk vele játszani. A tétlenség káros a testnek és a léleknek is. A károkozás és a balesetveszély miatt gyermeki játékszereket adjunk neki a valódi eszközök helyett, erőltetés nélkül, játszva tanítsuk a gyerekeket (Comenius, 1980).

Jean-Jacques Rousseau nevelésről alkotott felfogásában szolt a játékról is. (*Emil, vagy a nevelésről*, 1762). Rousseau gyermekképe ellentétes a korabeli vallásos, bűnben fogant gyermekképpel. Szerinte a gyermek eredendően jó, csak a társadalom rontja meg. A gyermek nem „kis felnőtt”, így más szükségletei vannak, amelyeknek kielégítése biztosítja a fejlődését. A gyermeklétéhez hozzátartozik a játék is. Ez a gyermekkor sajátossága, amely a felnőttkorra eltűnik. A gyermeket hagyni kell gyermeknek lenni, szüksége van a megélt gyermekkorra, mert csak így lehet olyan felnőtt, aki szabadon és erényesen él (Rousseau, 1978).

Nézeteit saját korában kevesen fogadták el. A kevesek közé tartozott Csokonai Vitéz Mihály, aki rövid tanári pályáján tudatosan hű követője volt (Vargha, 1954). Nevelésről vallott felfogásának nagy része – így a gyermek és a felnőtt különbözősége, eltérő szükségletei és a gyermekkorhoz tartozó játék – később a reformpedagógiákban, illetve az alternatív pedagógiákban jelent meg.

Friedrich Fröbel elméleti – főként filozófiai és pedagógiai – nézetei és nagy pedagógiai gyakorlata alapján elkészítette foglalkoztató játékeszközeinek rendszerét, az ún. „adományokat”. Ezek pl. a labda, a golyó, a henger, valamint a kocka és a részekre osztott kocka. Más játékeszközökkel is kiegészítette a rendszert. A különböző formájú lapocskák a minták, formák kirakásához; pálcikák különböző tárgyak ábrázolásához; az ún. „borsó munka”, vagyis a pálcikák végét borsóval összekötő térbeli ábrázolás; rajzolás négyzethálós táblán és lapon a háló vonalai mentén; papírmunkák, pl. gyűrés, fűzés, hajtogatás, nyírás, ragasztás.

Ezek a játékok már megvoltak Fröbel korában, de a gyermekeket tudatosan fejlesztő, komplex pedagógiai rendszerré ő állította össze. Célja az öntevékenység és az önfejlesztés volt. Az oktatásban sokféle konkrét feladatra felhasználta: pl. formafelismerés, matematikai fejlesztés, rajzolás, színismeret, a rész és egész összefüggéseinek feltárása (Vág, 1976).

A játékeszközök felhasználásához készített részletes útmutatók azonban előírásokká váltak az intézményekben, a Gyermekkertekben. Az elméletének és módszereinek alkalmazói a szabad fejlődés és öntevékenység elősegítése helyett merev rendszerré változtatták az eszközökkel való foglalkozást a gyakorlatban, amelyet hamarosan több bírálat is ért.

Fröbel érdeme, hogy az oktatásban tervezetten, tudatosan használt fel játékeszközöket, és ráirányította a figyelmet a játék fejlesztő hatására.

Konsztantyin Dimitrijevic Usinszkij, a modern gondolkodású orosz pedagógus már a 19. század közepén, az akkori orosz társadalmi-gazdasági viszonyok között is felismerte a játék sok lényeges vonását és hatását a nevelésben, oktatásban.

Már Groost megelőzve hangsúlyozta a játéknak a felnőtt életre való felkészülő-felkészítő jellegét. Elgondolásait többek között Rousseau, Locke, Fröbel és Kant munkáira alapozta.

A nevelés kérdéseiről szólva megállapítja, hogy a gyermek nem az „élvezeteket” (ajándék, örömök, meglepetések, kívánságok teljesítése) keresi, hanem az őt érdeklő elfoglaltságokat, tevékenységeket. Nem akkor boldog igazán, ha nevet, csillog a szeme, hanem akkor, amikor játszik vagy más szabad tevékenységet végez. A játék nagyobb hatású tevékenység, mint az alsó fokú oktatás, ugyanis „... játékban az emberi lélek valamennyi oldala fejlődik: elméje is, szíve is, akarata is...” (Usinszkij, 1957. 527.).

Ezen kívül a játékban megmutatkoznak a gyermek belső tulajdonságai és befolyásolja a fejlődését is. Nem játék, ha a gyermeket szórakoztatják, továbbá a parancsra végzett tevékenység sem az. A nevelőnek azonban feladata, hogy megtanítsa játszani a gyerekeket, kiválassza a játszótársakat, ötleteket adjon, amelyeket már a gyermekek dolgoznak ki a saját fantáziájuk szerint, de véget vethet a játéknak, ha az káros hatású, pl. a szerencsejátékoknál, vagy amelyekben a gyermek „kizökken normális állapotából”.

A gyermekjátékot értékes nevelőeszköznek tekintette, ugyanis a valódi emberi természet mutatkozik meg benne. De nem mesterkéltn alkalmazással, amelyben felnőttek által kitalált játékokkal foglalkoztatják a gyermekeket. A gyakorlatban kell megismerni a gyermekjátékokat, elemezni pszichológiai hatásukat, és ezek alapján hasznosítani a nevelésben. Ezért a tanítóképző intézetben az egyik fő tantárgynak a gyermekjátékok elmélete és gyakorlata, tanítása kell legyen. Az iskolában a játékhoz

tartoznának a gyerekek tanuláson kívüli foglalkozásai: kertészkedés, varrás, kosárfonás, rajzolás stb. Így nem válna külön a játék és a munka, a játék voltaképpen a „szabad munka” lehetne. Az ember csak munka által lehet boldog a földön, mert ez a természete. Erre kell felkészíteni a gyerekeket olyan munkákkal, amelyeket szívesen választanak és végeznek, és amelyeknek nehézségi foka arányos a teherbíró képességükkel. Ezek a gyermekek esetében a játékok és a játékos munkák, foglalkozások – a tevékenységre nevelés jegyében (Usinszkij, 1957).

A játék és munka összefüggéseiben Usinszkij a játék komolyságát hangoztatta. Viszont csak a munkára való felkészülést tartotta a játék egyetlen valódi funkciójának. Ez a gondolat számos nagy pedagógusnál is megtalálható, de pl. Claparède a gyermek szükségletei, azonnali igényeinek kielégítése és Freinet „játékos munka, munkás játék” elképzelése már továbbfejlesztett megoldást kínál. Usinszkij szerint a pszichológia bevonásával a játékot az oktatásban és a nevelésben módszeresen, a motiváló hatását kihasználva kell alkalmazni.

Peres Sándor Neveléstan (1904) című tanítójelölteknek és valamennyi pedagógusnak szóló könyvében már a 19. és a 20. század fordulóján sok értékes gondolatot fogalmazott meg a nevelésről és az oktatásról, valamint az ezekben alkalmazott játékról. Ezek nemcsak az iskolai, hanem a „társadalmi” nevelésre is vonatkoznak. Hiányolta az utcákról a „játék-tereket” és ezzel a gyermekek tiszteletét, amely szükséges számukra a társadalomba való beépüléshez. Véleménye szerint az iskolában a tanórán kívüli szabad tevékenységekben, így a játékban is igazi társas életet élhetnek a gyermekek. Megtanulhatják az egymáshoz való alkalmazkodást, az egyéni érdeket alárendelni a közérdeknek, erősíteni az erényeket, erkölcsöt. A tanító itt a szülőhöz hasonló közelségbe kerül a gyerekekhez, ezáltal a nevelésben nagyobbak lesznek a lehetőségei. A játék alkalmas az iskolai tevékenységekre való ráhangolásra is, pl. a nyugtalan gyermekeket „... kedélyes játékkal, cselekvéssel derültekké és nyugodtakká tesszük.” (Peres, 1904. 255.).

Amíg nem tudatosan, önfejlesztő módon gyakorolják a gyerekek a tanórákon a tananyagot, addig a gyakorlás unalmas, fárasztó és butító. Ezen a téren azonban van egy kivétel: a játék. A fejlettségükhöz igazodó játékhoz ugyanis mindig van kedvük a gyerekeknek. Nem fárasztja őket, és mindig fejlesztő hatású. A játék sokoldalú, motiváló és önállóságra szoktató tevékenység a tanításban, mégsem alkalmazzák az óvodákon és az iskolai testgyakorláson kívül. Ugyanis az általános vélemény szerint játékkal nem lehet tanítani, vagy csak nagy idő- és energiapazarlással, amely ellentétes az iskolai munka komolyságával. Szerinte azonban szemléletesebb és sokoldalúbb, sőt hatékony lesz a tanítás, mert nemcsak tartalmával tanít, hanem mozzanataival, menetével is. Egyúttal ez a gyermek legkedveltebb és legkomolyabban végzett „munkája”, tehát hatékony eszköz az oktatásban. Hangsúlyozta, hogy a játék fejleszti a társas érintkezést, az önművelést és az önérvényesítést is. „Társ nélkül nincs játék, szabadság nélkül pedig – lásd a ráparancsolt, a pórázon vezetett „játékot” – nincs erőlködés, nincs öröm, tehát szintén nincs játék.” (Peres, 1904. 357.) A gyermek a kisebb gyermekkel azért játszik szívesen, mert ott az ő elképzelése szerint folyik a játék, nagyobbakkal azért, mert tőlük sok újat tanul, kortársaival pedig a küzdelem kedvéért. Az a jó, ha mindhárom korosztállyal játszik. Társaságban a gyerekek csoportokban egy célért, illetve ellentétes célokért versenyeznek: labdáznak, háborúznak, vagy közösen tevékenykednek egy célért: babáznak, családjátékot játszanak, az iskola életét, a felnőttek munkáját játsszák el. Az utóbbi játék a

legértékesebb társadalmi szempontból. Ez az igazi iskolája a társas életnek, ezt kell leginkább támogatni. Azonban a küzdő játékokat, az egyéni és a csoportos küzdelemre nevelést sem szabad elhanyagolni. A játékok tanításánál gondoskodni kell az eszközökről, a társakról, meg kell adni a játék célját, megtanítani azt, felébreszteni a játékkedvet, felügyelni a tevékenység menetére és érvényesíteni a szabályokat.

Jó esetben viszont a gyerekek szervezik meg a saját játékukat. Ezt segítheti a felnőtt a játékok megtanításával. Időt és helyet adjon, és tanítsa meg a játékeszköz elkészítésére. Játsszanak felügyelet nélkül is, önmagukat fegyelmezve a gyerekek. Bűnünk, hogy a játékot és a munkát szembe állítjuk egymással, holott a játékból fejlődik ki a munka. Csak ezen az úton válhat a munka kényszer helyett örömmel, kedvvel végzett tevékenységgé (Peres, 1904).

Barna Jakab tanító, kutató is foglalkozott a játék pedagógiai értékével a 20. század elején. A test és lélek összehangolt fejlesztésére ajánlja ezt a tevékenységet. Jótékonyan hat a testi fejlődésre, ugyanakkor a szellemi túlterhelés ellen is hasznos. A nevelő a játékban megfigyelheti és megismerheti a gyermekek jellemét, ugyanis a játékosok őszintén megnyilvánulnak játék közben. Továbbá szabályai által az igazságos küzdelmet és a bajtársiasságot is elsajátítják. A versengés fejleszti az értelmüket, hiszen a győzelem érdekében szükségük van megfigyelésre, képzeletre, emlékezetre, előrelátásra stb. A gyermekek mozgási ösztönének kielégítésére, a felüdülésükre és az egészségük érdekében is hagyni kell játszani a gyermekeket, akik így jobban tudnak részt venni a tanulásban is (Barna, 1991).

Új eszmeáramlatok

A 19. század második felétől új eszmeáramlatok terjedtek el és hatottak a társadalomra és ezen belül kiemelten a művészetekre, a pszichológiára, a pedagógiára, általában a kultúrára, így a gyermekkultúrára is.

Az életreform mozgalmakban a szocio-genetikus életreform a kommunák, a kertvárosok, a településfejlesztés megjelentését tették lehetővé. Az individuál-genetikus életmód reformja a vegetarizmus, a természetgyógyászat és a nudizmus gondolatait próbálta megvalósítani. További irányzatok voltak pl. a testkultúrával, a társas kapcsolatokkal, a művészetekkel, a filozófiával, vallással kapcsolatos új eszmék és ezek gyakorlatba ültetése. Az életreform mozgalomba beletartoztak a neveléssel, a gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos elképzelések, velük való foglalkozás új megközelítései is, vagyis a reformpedagógiákkal számos közös ismertetőjegy kapcsolta össze ezeket. A bajtársiasság és a testvériség a haszonelvűség helyett; a természetesség elve a gyermekképpen és az oktatás módszereiben; az alkotó, művészeti törekvések, érzelmek, aktivitás a csak intellektuális hatásokkal szemben; az érzékszervi és testi dimenzió fontossága és hatása a tanulásra; az élhetőbb jövőt látó gyermekkép és általában az elidegenedés elleni új világ, új iskola megteremtése, amelyben az ember kiteljesedhet és a gyermek valóban gyermek lehet (Skiera, 2004).

A gyermekkor és a gyermek tevékenységei is más megítélést kaptak az új gondolkodás hatására. Ez kifejeződött a gyermekkel való bánásmódban, életével kapcsolatos új gyakorlatok kialakításában, játékanak és tanulásának segítségével. A 19. század végén és a 19-20. század fordulóján ez a folyamat több alkotó személyiség munkája és több új kezdeményezés, rendezvény révén megmutatta, hogy már visszafordíthatatlan változások kezdődtek a gyermek kulturális életével és intézményes nevelésével,

tevékenységeivel kapcsolatban. A korszakkal összhangban átalakult a gyermek környezete, szobája, ruházata, játékeszközei. A művészetek és a pedagógia fejlődése a művészeti nevelést is átalakította. A gyermektanulmány és a művészetpedagógia segítették a fejlődést. Az átalakulásnak az 1905-ös és az 1910-es gyermekrajz-kiállítás, az 1912-es Gyermektanulmányi Múzeum és kiállítás és az 1914-es Gyermekművészeti Kiállítás alapvető mérföldkövei voltak (Tészabó, 2011).

Az új eszmeáramlatok, reformpedagógiák és alternatív pedagógiák nem különültek el a fentebb bemutatott pedagógiai kutatók munkásságától, hanem részben azokra épültek, illetve kiegészítették azokat, de mindenképpen újfajta nézőpontot, világlátást, szemléletet mutattak, amelyek segítették a pedagógia és a játékpedagógia fejlődését.

A játék szerepe a reform- és az alternatív pedagógiákban

A hagyományos pedagógiával szemben, annak tagadására, illetve részben megreformálására jöttek létre új irányzatok a 19. század végén és főként a 20. század elején bekövetkezett változások, a gyerekekről szóló új tudások s egy megújuló modern világ vágyának összefüggéseiben. Ezek pedig lehetővé tették a pedagógiai gondolkodás alternatíváinak kialakulását.

Vajon mást kínálnak-e a reform- és alternatív pedagógiák (a tradicionális és az újabb irányzatok is) a játék szerepét illetően, mint a herbarti pedagógia? Érvényesülhetnek-e a játék jellemzői az iskolában? Felismerik-e a játék szerepét a nevelésben-oktatásban, és felhasználják-e a gyakorlatban? A válaszokhoz meg kell ismerni a 19. és 20. századi „modernista” irányzatokból a játékre vonatkozó jelentős gondolatokat. Mindeközben tapasztalhatjuk, hogy a „hivatalos” pedagógia bírálata többször az adott társadalmi-gazdasági viszonyok bírálatát is jelentette.

Ellen Key a szabad játékot a gyermek fejlesztéséhez alkalmas eszköznek tartotta mind a családban, mind az iskolában. Azt írta *A gyermek évszázada* (1900) c. nagy hatású társadalom- és iskolakritikai művében: „Ahol a nagyipar kifejlődik, a nőt elragadja a családi otthontól, a gyermekeket pedig a játéktól és az iskolától.” (Key, 1976. 147.) Az olcsó női és gyermekmunkaerő lenyomja a férfiak keresetét, így a család összes tagja között oszlik meg a munkabér. Megszűnik a nők és a gyermekek természetes védelme. Pedig a gyermeknek 15 éves koráig kizárólag a saját képességeit kell fejlesztenie az iskola, a sport és a játék eszközeivel. „A jövő iskolájának nemcsak kertje lesz, hanem az épületen belül megfelelő sportterme, az épületen kívül pedig sportpálya a tánc és a valóban szabad játékok céljára. Ezek olyan játékok, ahol a gyermekeket – ha egyszer megtanulták – magukra lehet hagyni. Az olyan játék, amelyet állandóan a tanító irányít, csak paródiája a játéknak.” (Key, 1976. 149.)

Ezzel a gyermekek önszerveződő tevékenységének, ezen belül a játéktevékenységének a szükségességét mondta ki, állást foglalt a túlzott nevelői irányítással szemben, a gyerekek önállósága és szabadsága mellett.

John Dewey, a pragmatizmus egyik fő pedagógiai képviselője is elutasította a herbarti pedagógiát. Helyette a környezetével kapcsolatban álló, saját tapasztalatokon alapuló iskolát hozott létre (Vág, 1985. 63-64.). *A gondolkodás nevelése* c. könyvében Dewey a játéktevékenység, valamint a játék és a munka viszonyának értelmezéséhez jelentős mértékben hozzájárult. Szerinte, amikor a gyermekek játszanak, akkor a tárgyakat alárendelik annak, amit az jelent számukra. Kialakul bennük a jelentések világa. Ezek

a jelentések összekapcsolódnak és szerveződnek. Összefüggések jönnek létre, a történethez kapcsolódik a játék, van kezdete és vége, szabályok irányítják és egyesítik egészzé ezeket. A játékos magatartásnak azonban fokozatosan „dolgozó magatartássá” kell átalakulnia, amelyben már érdekelnek bennünket az eszközök és a célok.

Dewey szerint a játék és a munka nem választható el mereven egymástól. A gyermek fejlődésében ugyanis a játék fokozatosan munkává alakul át, mivel a gyermekeket a képzelt világ helyett egyre inkább a valóság érdekli. Az átmenetnek fokozatosnak kell lennie, hogy az érdeklődés a tevékenység mikéntjéről annak céljára, eredményére tevődjön át (Dewey, 1931).

Edouard Claparède, a funkcionális nevelés irányzatának megalapozója felteszi a kérdést: Mi a gyermekkor funkciója? Claparède szerint az, hogy felkészüljön a felnőtt életre a sajátosan gyermeki utánzás és játék segítségével. A játék a felnőtt élet előgyakorlata, funkciója a felnőtt korban érvényesül. De ez nemcsak „hosszanti” szempontból – mint ahogyan Groos állítja –, hanem „keresztirányban”, vagyis a gyermek szükségletének szempontjából is funkcionális, mert közvetlen kielégülést nyújt neki. A jövőt a jelen szükségleteinek kielégítésével készíti elő. Aktivitást mindig valamilyen szükséglet vált ki. Tehát minden cselekvésnek az a funkciója, hogy valamilyen szükségletet elégítsen ki. „Az iskola legyen aktív, mozgassa meg a gyermek cselekvőkészségét, s támaszkodjék a játékra, a gyermeki cselekvés kiváltójára.” (Claparède, 1974. 103.). A játék ugyanis a gyermek alapvető szükséglete. A szükségletnek mint belső motivációnak kell elfoglalni a külső motiváció szerepét.

Mivel Claparède szerint a gyermekkor fő funkciója a felnőtt életre való felkészülés, ezért a tanítónak az a feladata, hogy segítse az utánzás és játék segítségével felkészülő gyermekeket. Ezt azonban nehéz megvalósítani, mert az iskolához hagyományosan hozzátartozik a merevség és az unalom, ami pedig élvezetes és vidám, az ott értéktelenné minősül. „A funkcionális nevelés a szükségletre alapozódik, a tudás, a kutatás, a munka szükségletére, mert a szükségletből fakadó érdek az, amely a reagálásból igazi aktust, cselekvést formál. Az érdeknek vagy a szükségletnek törvénye viszont a szervezet aktivitásának alaptörvénye. S ebből származik az aktív iskola elve: az aktivitást mindig szükséglet váltja ki! A szükséglet az élőlények aktivitásának mozgatója. S ha a nevelés ezt nem veszi figyelembe, ez azért van, mert a nevelés nem életszerű. De hogyan lehet elérni azt, hogy a tanulók minden erejükből matematikát, történelmet, helyesírást kívánjanak tanulni. A gyermeklélektan azt tartja, hogy a gyermek egyik fő szükséglete a játék; természetének lényeges tendenciája ez! Ez a játékszükséglet lehet az alapja annak, hogy a feladatokat kényszer nélkül oldják meg a tanulók. S ez azt jelenti, hogy a feladatot úgy kell eléjük állítanunk, hogy játékként fogják fel. A játék tehát az a felvonóhíd, amelyen át az élet benyomulhat az iskola várába.” (Claparède, 1974. 93-94.).

A *New School*, az első anti-herbartianus iskolamodell „német változatában”, a *Landeserziungsheim* napirendjében arra törekedtek, hogy a gyermekek testi-szellemi fejlődése érdekében optimális tevékenységi formákat és arányokat alakítsanak ki a testi és a tanulmányi munka, a pihenés és a játék, a testedzés számára. Hetenként egy napon kirándultak, másikon kulturális-művészeti tevékenységekben vettek részt, pl. hangverseny, önképzőkör, színjáték. Több intézet napirendjében is szembevető a játék fontosságának felismerése (Németh, 1996). Domokos Lászlóné bírálata szerint azonban a német *Landerziehungsheim*, az angol *New School*, a francia és belga *l'école nouvelle* csupán természeti környezetbe helyezték, de lényegüket tekintve: tanítási

módjukban és tananyagaikban ugyanolyanok, mint a régi iskolák. Az *Új Iskolában* a régi szisztémák helyett viszont a fejlődéslélektani elvek követése a lényeges (Domokos és Blaskovich, 1934).

James Sully a művészetpedagógiai irányzatot pszichológiailag megalapozva mutatja be a *Tanulmányok a gyermekkorról* (1895) c. művében. Fontos szerepe van a fantáziának, az érzékszervi tapasztalatoknak és a játéknak a gyermek megismerő tevékenységében. A műalkotásnak és a játéknak szoros a kapcsolata, sőt a játékból eredeztethető a művészet is (Németh, 1996).

A *Montessori-pedagógia* egyik alapvető vonása, hogy tudatosan szerkesztett és alkalmazott eszközöket a gyermekek fejlesztésére. Napirendjében délután szerepelt a szabad játék a rendgyakorlatok, takarítás, rendrakás, beszélgetés mellett. Oktatási módszerként szerepelt az „olvasójáték”: cédulákon játékok, tárgyak nevei szerepeltek, és ezeket elvihették játszani a gyerekek (Németh, 1996). Maria Montessori (1870-1952) a játékot a feladatmegoldás szolgálatába állította. Felismerte, hogy az ingergazdag, felhívó környezet aktivitásra serkenti a gyermekeket, és ez alkalmas a tervszerű fejlesztésre. A nevelő a háttérben marad, és játékeszközöket ad a gyermekeknek, amelyek tevékenységre motiválják, fejlettségüknek megfelelően foglalkoztatják őket. Így a játéktevékenységen keresztül munkát, feladatokat végeztet velük. A Montessori-pedagógia megválasztott és megszerkesztett játékeszközöket dolgozott ki az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztéséhez (Kurucz, 1995; Molnár, 1997).

Ovide Decroly pedagógiájában a „nevelő játékok” az ismeretek gyakorlására és új ismeretek iránti érdeklődés felkeltésére szolgáltak. Játékkal főként a szándékos figyelem és az irányított tevékenységek előkészítését valósította meg (Németh, 1996).

A *Waldorf-pedagógiában* fontos a dramatikus játék, színjáték az iskolai ünnepélyeken és a mindennapokban is. A gyermekek gyakran önállóan írták, rendezték, szervezték ezeket. Első és második osztályban körjátékok és ritmusos játékok szolgálták a testmozgást, a torna csak harmadik osztálytól kezdődött (Carlgren, 1992). Rudolf Steiner műveiben ír a nevelés művészetéről és a művészeti nevelésről is. Az előbbiben a gyermekek fejlettségéhez igazodó módszeres nevelést fejt ki. A nevelőknek egyé kell válni a gyermekek tevékenységeivel, hinni kell bennük, ezeket a gyermekek érdekében teszik, hogy megérthessék a lelküket, és a gyermekek egész életére tudjanak hatni (Steiner, 2004). A művészeti nevelést két területre bontja: a „plasztikus-képzőművészi áramlatra és a zenei-költészeti áramlatra”. (Steiner, 2004. 35.). Ezeket az életkori fejlettségnek, sajátosságoknak megfelelően illesztette be a gyermekek tevékenységeibe.

A művészetek és a testmozgás mellett Steiner a gyermekek számára fontosnak tartotta a játékot is, amelyben szerinte a gyermekek lelki életének minden eleme benne van: az érzelmek, a kíváncsiság és a tudásvágy. A játékban még teljesen szabadok, nincsenek számukra kényszerek, mint a munka világában, így a játékkal a gyermekek egészségét is segítjük (Steiner, 2001).

Alexander Sutherland Neill „*Summerhill*” iskolájában a játéknak sokféle – főként tanulási és nevelési – funkciót tulajdonított. A gyermekek játék iránti igényüket ugyanolyan fontosnak tartotta, mint a tanulás iránti igényt. Szerinte a szülők a teljesítménykényszer és a türelmetlenség miatt aggódnak, hogy mi lesz a gyerekeikből, „ha naphosszat csak játszanak”. Pedig a játék pozitívan befolyásolja a tanulási

teljesítményt. A gyermek a játékgigényének kielégítése után könnyebben és gyorsabban tanul. A játék örömet, boldogságot és aktivitást jelent. Az élethez hozzátartozik a játék, nem szabad elfojtani a játékgigényt, mert azzal hozzájárulunk a „tömegember” passzív válsághoz. Neill nevelési elvei között szerepel, hogy a tanulás ne a felügyelet, utasítás, drill, hanem a kísérletezés, felfedezés és játék alapján történjen. Jelentős fejlesztő szerepe van ebben az iskolában a drámajátéknak. Szerinte azért találták meg helyüket a világban a volt tanítványaik, mert nem maradt bennük kielégítetlen, tudattalan vágy a gyermeki játékkorszak iránt, mint más felnőttekben (Bálint, 1980; Fóti, 2009).

Tehát Neill szerint a játék nem akadályozza a gyermekeket a tanulásban. Ellenkezőleg, tevékenység- és örömforrásként alkalmas a teljesítmény fokozására, az aktivitásra nevelésre és az egyéniség kialakítására.

Célestin Freinet Modern Iskolája sok új nevelési módszert és tanítási-tanulási technikákat adott a korabeli és a mai iskolának is. A tanítás-tanulás és a nevelés olyan módon valósul meg nála, amely a játék ismérveit nagy részben lefedi. A Modern Iskolája nem kívülről kényszeríti ki a fegyelmet, hanem a felfedezés, a kísérletezés-tapogatkozás, az alkotó munka, a játékos elemek, az egyéni munkaritmussal figyelembe vétele, a szabad önkifejezés, a kommunikációs technikák elsajátítása és alkalmazása elfogadtatja a tevékenységek belső logikájából adódó rendet (Ballagó, Galambos, Horváth H., Staudinger, 1990.) Ezt még különösen hitelessé teszi az, hogy nem merev rendszert alkotott, hanem a változó világhoz alakítható, továbbépíthető „technikákat” (Freinet, 1982). Celestin Freinet *Maté mondásai* című könyvében elemzi az oktatás, nevelés gyakorlatának sok olyan problémáját, amelyre a hagyományos pedagógia, illetve iskola rossz válaszokat ad. A bírálatok egyúttal tartalmazzák azokat a javaslatokat, megoldásokat, amelyeket a természetes élet, a józan ész tapasztalatai, így a pásztor egyszerű és tiszta tevékenységeként állít eléink sok tanulsággal. Ilyenek például a motiválás, aktivizálás, differenciálás, elismerés és a jól végzett munka öröme. A neveléssel foglalkozók, elsősorban szülők és pedagógusok nagyon sokat meríthetnek ebből saját pedagógiai gyakorlatuk számára (Freinet, 1991).

Celestin Freinet szerint az oktatás és a társadalom nem választható el egymástól, nem létezik „neutrális pedagógia”, vagyis az iskola a társadalom része. Rousseau nézeteiből is táplálkozik gondolkodása, a gyermek szükségleteire építkezik. Kapcsolódik az „Új nevelés” mozgalmához, de annak elitista jellegével szemben minden gyermekre érvényesnek tartja a haladó iskolát. A gyermek személyiségét tiszteletben tartja, és segíti az aktivitását. A személyes benyomásait, élményeit összekapcsolja az egyéni és a közösségi munka különböző formáival. Szerinte meg kell teremteni az egyik fontos gyermeki szükségletet, a szabad expresszió feltételeit, hogy érzelmeiket, gondolataikat, élményeiket kifejezhesse. Továbbá az iskolának a gyermekhez közel álló tananyagot kell közvetíteni. Nagy szerepe van Freinet pedagógiájában a közösségnek, a gyermeki önkormányzatnak, amely szervezi a szabad tevékenységeiket (Lewin, 1985). A közösség és az egyén munkáját is fontosnak tartja, de véleménye szerint ezek formáját meg kell határozni. A munka-játék kapcsolatában a travail-jeu, jeu-travail (játékos munka és a munkás játék) módszerét tartja kívánatosnak. Ez a gyermekek derűs, fejlesztő tevékenységét jelenti, amelyben a pedagógusok a gyermekek partnerei, segítői. Az iskolai munka mindig játékos munka legyen, ne a szakmák tanulása. Olyan legyen, amelyet szívesen végez és elbír a gyermek az értelmi és fizikai tevékenységekben egyaránt. A modern játékokat kedvelik a mai gyermekek, hiszen a

mában élnek, ez így természetes. Ugyanakkor régi játékokat is adjuk a kezükbe. Az újabb játékoknál pedig azok működését ismertessük meg velük. A játékos munka és a munkás játék a modern világ és technika megértését is nyújtja a gyermeki tevékenységeken keresztül. Ezekhez pedig megfelelő eszközök kellenek (Freinet, 1985).

Peter Petersen Jena-terv iskolájában a négy művelődési alapforma egyike a játék. Ez a különböző tananyagok játékos feldolgozását jelenti, mozgásos játékokat a tanuláshoz, gyakorláshoz, illetve sportjátékokat. A másik három alapformához: a beszélgetéshez, a munkához és az ünnephez is kapcsolódnak játékok (Petersen, 1998).

A szovjet-országi *Anton Szemjonovics Makarenko* szerint a játéknak olyan nagy a jelentősége a gyermek számára, mint a munkának a felnőtt ember számára. A nevelés a gyermekkorban játékban valósul meg, és ennek kell fokozatosan átalakulnia munkává.

Iskoláskorban a munka már fontos helyet foglal el a tevékenységek között, de még ebben a korban is sokat játszik a gyermek. Nem szabad elvonni a játéktól és megfeszített munkára kényszeríteni, hanem úgy kell megszervezni a tevékenységeket, hogy játék maradjon és mégis fejlesztő hatású legyen, készítsen fel a felnőtt életre. A jó munka a jó játékhoz, a rossz munka a rossz játékhoz hasonlít. A játéknak és a munkának is jellemzője az aktivitás, a tevékenység, az erőfeszítés, az öröm és a felelősség. Az a különbség, hogy a munkával az egyén részt vesz a társadalmi termelésben, anyagi és kulturális értékek létrehozásában. A játéknak a társadalom céljaival nincs közvetlen kapcsolata. Közvetett viszont van. Megtanítja azokra a testi-lelki erőfeszítésekre az embert, amelyek szükségesek a munkához. Fokozatosan és jól megválasztott módszerekkel kell átvezetni a gyermeket a játék világából a munka világába, hogy a játékban azok a fizikai és pszichikai készségek fejlődjenek, amelyekre szükség van a munkában.

Makarenko egyik munkatársa, *V. Tyerszkij* vezetésével a játékot a gyermekek szabadidejének egyik fő elemévé emelte. A mai pedagógia számára is tanulságos tevékenység az a komplex játékvetélkedő (a „Furfangosok vetélkedője”), amely a szabadidős tevékenységeken kívül iskolai feladatokat is tartalmazott, és óriási motivációs és szervező hatása volt (Tyerszkij, 1964).

Makarenko a játékot fontos gyermeki tevékenységnek tartotta, míg a felnőttnél ezt csak szórakozásnak tekintette (Makarenko, 1965. 134-143.). A gyermekek játékkal készülnek fel a felnőtt életre és a munkára, ez a játék funkciója.

Janusz Korczak orvos, író, pedagógus által kialakított pedagógiai rendszer a gyermekek megismerését, védelmét, egészségügyi és pszichológiai ellátását és nevelését célozta. Ő volt a gyermekek jogainak első szószólója. A gyermekek, fiatalok közösségi nevelését a gyakorlati nevelői tevékenysége alapján alakította ki. Ismerte korának, a 19-20. század fordulójának és a 20. század első felének reformpedagógiai törekvéseit, és ezek is szerepet játszottak pedagógiájában. Alapvető módszere volt a megfigyelés, feljegyzés, mérés, értékelés és ezek segítségével a pedagógiai gyakorlatban, módszertanban és elméletben. Internátusi, árvaházi és nyári tábort pedagógiai és orvosi munkája során érlelődtek gondolatai, amelyeket több könyvben megjelentetett. A gyermekek egyéni és közösségi viselkedésének megfigyelése és elemzése segítette nevelőrendszerének kialakítását. A gyermekek önállóságának, személyiségének tisztelete alapozta meg az önnevelés módszereit és a közösségi életben az

önkormányzat működését. Itt az Önkormányzati Tanács, a Gyermekparlament és a Gyermekbíróság segítette a gyermekek életének megszervezését, az önnevelésben pedig például a napló és a levélszekrény. Az önellátás és a másokért végzett közösségi munka sokat jelentett a gyermekeknek, mert ezt is, mint minden mást az értékelés, önértékelés követett (Köte, 1982).

Janusz Korczak a játékról is ír a *Hogyan szeressük a gyermeket* című könyvében. Kiemeli az önállóságra és hozzáértésre (kompetenciára) törekvést már a kisgyermeknél is. Az energiafelesleget és annak levezetését pszicho-fiziológiai tényezőnek tartja a játékban (Korczak, 1982). Az unalmat veszélyes, az egészségre ártalmas dolognak gondolja, sőt a lázas betegséghez hasonlítja, amelynek következménye lehet az apatikus állapot, de a túlmozgásosság és a közösség viselkedési zavarai, pl. a veszekedés, verekedés is. Szerinte a gyermeknek joga van a játékhoz. Ebben a tevékenységében önálló lehet. Mivel a gyermekek sokfélék, így sokféleképpen hat rájuk a játék. Elítéli a felnőtteknek a gyermekek játékába való indokolatlan beavatkozását. A versenyszerű játékokban a kisebbek beilleszkedésének nehézségeiről, a gyermekek közös játékának szervezési szempontjairól is ír. A gyermekek különbözőségeit a játékon keresztül is szemlélteti. A csendes, visszahúzó és a lázadó, önérvényesítő gyermek egészen másként viselkedik ebben is. A játék irányításának, segítségének módszereit is a gyakorlatban, saját maga tevékenységeiben sajátította el. A játékban, játékkal történő nevelést is segíti a gyakorlat megismerése. A csalást a játékban is megfelelően kell kezelni, a gyermekek sajátosságainak figyelembe vételével. Szerinte a játéktevékenységeket be kell illeszteni a nevelés rendszerébe (Korczak, 1982).

Stelly Gizella szülőknek és óvodapedagógusoknak szóló foglalkoztató-módszertani könyvében (*Mit játsszunk gyerekek? A kisgyermek helyes foglalkoztatása.* 1921) – bár óvodás korúakról szól – az iskolás korú gyermekekre is érvényes tanulságokkal szolgáló soraiban írja, hogy azok a szülők találják rossznak a gyermeküket, akik nem tudnak foglalkozni velük. „Pedig a gyermek nem rossz. Csak unja magát. Nincs mivel foglalkoznia. Egyoldalú játékaikat megunta, azok többé ki nem elégítik. Szeretne valami újat csinálni, alkotni, játszani. Az egészséges gyermek folyton foglalkozni akar valamivel. Természetes ösztöne hajtja a folytonos mozgásra, játszásra, megfigyelésre, utánzásra, s hajtja az érdeklődés útján mindennek a megismerésére. Ezeket az ösztönöket nem szabad elfojtani, kielégületlenül hagyni. Ellenkezőleg, türelemmel, hozzáértéssel kell azoknak eleget tenni.” (Stelly, 1921. 7.)

Figyelemre méltó az a felismerése, hogy az unalom elleni cselekvés, az alkotás és a játék az egészséges gyermek jellemzője és természetes, életkori szükséglete. Ők is szeretnék megismerni a világot (és nem szeretnek unatkozni), amelyhez a játék jó lehetőségeket nyújt. Az iskola szervezeti és időkeretei, feltételei, szemlélete azonban ma is nehezen engedi ezeket a lehetőségeket kihasználni.

Stanley Hall, a *gyermektanulmány* megalapozója Haeckel biogenetikai alaptörvényének, illetve pszichogenetikai elvének felhasználásával megalkotta a játékkal kapcsolatos *megismétlési elméletét*. Az emberi történelem és a gyermekek fejlődése közötti összefüggést kereste. Magyarázata szerint a játék fejlődése megismétli az emberiség őstörténetéből pl. a vadászperiódust, az építő periódust stb. Noha ezek a gondolatok nem fedik pontosan a fejlődést és szakaszait, indokait, ráirányította a figyelmet a gyermeki játék fontosságára.

Nagy László a magyar és a nemzetközi gyermektanulmányi mozgalom kiemelkedő egyénisége pedagógiájában gyermeklélektani szempontokat vett figyelembe. A *gyermek érdeklődésének lélektana* című munkája nagy segítséget nyújt a játék elméletéhez és iskolai felhasználásához. Véleménye szerint az oktatás egyik nagy hibája, hogy olyan dolgokkal terheli a gyermekek gondolkodását, amelyek nincsenek kapcsolatban az érdeklődésükkel.

A tudományos szempontok, a tanítás elvontsága, a száraz, unalmas előadások nem törődnek a gyermek aktivitásával és érdeklődésével. Ám a gyermeklélektani szempontok mégis érvényesülhetnek az oktatási szempontok mellett a tömegoktatásban. Nagy László szerint ehhez a következők szükségesek. Az új ismereteket építsük be a régibe. A gyermek a természettel és a társadalommal közvetlenül érintkezzen, mert ez hatékonyabb, mint a közvetett forma. A tanításban legyen mozgás, cselekvés, a gyermek cselekvése is. Az érdeklődésnek csak az alapvető irányát szabjuk meg, a tevékenységben hagyjunk neki szabadságot. Sőt, ne gátoljuk a spontán érdeklődését sem (Nagy L., 1982).

Többek között Nógrády László, Domokos Lászlóné és Nemesné Müller Márta is épített ezekre a gondolatokra az érdeklődés és a játék kapcsolatában. Nagy László a gyermek érdeklődését, cselekvését, szabadságát emeli ki az iskolai tevékenységekben, amelyek egyben a játék lényeges jellemzői, illetve feltételei. A játék az oktatást a gyermek érdeklődésének megfelelővé alakíthatja, ezzel összehangolva a gyermek érdeklődését és a tömegoktatás módját.

A szintén a gyermektanulmányi mozgalomhoz tartozó *Nógrády Lászlónak* kiemelkedő szerepe volt a gyermekek játékainak empirikus vizsgálatában. *A gyermek és a játék* (1912) c. művében sokoldalúan kifejti a játék szerepét a gyermek életében és a nevelésben. Azt írta, hogy hagyjuk játszani a gyermekeket, mert a játék biztosítja a testi-lelki fejlődésüket, és mert szervesen hozzátartozik a gyermekkorhoz. A játékelméletek csak egy-egy szempontot vesznek figyelembe, és hiányosak, mert nem gyermektanulmányi adatokra építették azokat. Több ezer adat felvételével Nógrády László megkérdezte játékukról a gyermekeket. Az elmélet és az empirikus mérés adatainak elemzéséből arra az eredményre jutott, hogy a játék a gyermek fejlődésének biológiai jelensége, mert eredője a fejlődés ösztöne. Ez azonban nem egyszerűen az ösztönök begyakorlása. A gyermekjáték nem a gyermekén kívül eső cél megvalósítását (begyakorlását) szolgálja, hanem az magában a gyermekben meglévő ösztönök tevékenysége. Ezen ösztönök kielégítésére szolgál a játék. Ezért játszik a gyermek akkor is, ha beteg vagy fáradt. Ebből ered a játék természetessége, szabadsága is. Mivel a játék szorosan kapcsolódik a gyermek fejlődéséhez, a legfontosabb számára, ezért figyelembe kell venni a gyermek megismerésében, tanulmányozásában és a nevelésében egyaránt.

A játéktevékenységet a „fejlődés parancsszavára” végzi, ezért használható fel a tervszerű nevelésben, ahol a játék munkára szoktatja a gyereket és megalapozza az erkölcsiségét.

Nógrády László szerint a játékban hatalmas nevelő erő van. Bevonása a nevelésbe azonban nem könnyű. Ha a természetes játékot mesterségesé tesszük, akkor az már nem játék. Mégis – hogy játék maradjon – úgy tehető a nevelés eszközévé, ha amikor a pedagógus alkalmazza a munkájában, akkor legyen ő is gyerek, szálljon le a katedréről, játsszon együtt a gyerekekkel gyerekszerepekben ugyanúgy, mint ők. Ne

erőszakolja, hanem ragadja meg az alkalmat, úgy vonja be a nevelésbe, s játszópajtásként irányítsa a tevékenységet.

A gyermek az érzékelhető szereti, az iskolában viszont az elvont dolgokat zúdítták a nyakába. A gyermek játék közben a valóságból vett „életet” teremt magának, ebbe helyezkedik bele és irányítja. Az iskola tartsa ezt tiszteletben, és használja fel az érvényesülni akarását. A tervszerű nevelés azonban nem veheti mindig hasznát a játéknak. Az óvodában, az elemi iskolában és a gimnázium alsóbb osztályaiban azonban nagy szerepe lehet az ismeretközlésben és a nehéz dolgok megértésének megkönnyítésében, játékosá tételében. Nagyon hasznos az iskolafokokozatok közötti átmenetekben, pl. megkönnyítheti az óvodából iskolába kerülve az olvasás, írás, számolás tanulását a játék otthonossága. A felnőttek foglalkozásának utánzására való hajlam is felhasználható az iskolában, pl. a boltosjáték jó beszédgyakorlat, a pedagógus mint az egyik játszó személy javíthatja a beszédet. Ha pedig megakad a játék, akkor segítheti továbbléteni azt ötleteivel.

Ne kész játékokat adjunk a gyerekeknek – írja Nógrády (1912) –, hanem azokat ők csinálják meg. Alkotás közben játszótársaként beszélgetve könnyebben beszél, fogalmaz a gyerek. A nagyobb gyerekeknél is felhasználható a játék, már jobban közelítve a munkához. Alig van tantárgy, amelynek egy-egy részében ne lehetne alkalmazni a játékot. A tanulás és a tanítás komolyságát pedig nem kell féltetni. A játék alkalmas a gyerekek egymás közti viszonyainak a fejlesztésére is. A társadalmiság kialakítása és az egyén nevelése is segíthető vele. „...a játék s a gyermek annyira egy, hogy e kettőt egymástól elválasztani sem a családnak, sem az iskolának nem szabad... a gyermek egészséges nevelésének útja Játékországban visz keresztül.” (Nógrády, 1912. 295.).

Domokos Lászlóné Höllhach Emma Új Iskolája a magyar reformpedagógia egyik kiemelkedő teljesítménye, amely nemzetközileg is elismert volt. Ennek az iskolának a pedagógiájában szerepet játszottak a filozófia, pszichológia, a pedagógia és művészetek új irányzatai. Különösen W. Dilthey szellemtörténeti módszere az irodalomtanításban, Bergson életfilozófiája a tanítás módszerében és Spencer nézetei a didaktikában. Pedagógiájában fontos az olvasás új tanítási módja, a szabad fogalmazás, az euritmia és orkesztika, a csoportmunka, valamint a gyermektanulmány segítsége az egyéni lapok készítéséhez és vezetéséhez (Áment, 2005).

Domokos Lászlóné *Az alkotó munka az Új Iskolában* (1934) c. könyvben írja, hogy a gyermektanulmány kutatja az egyes életkorok testi és lelki sajátosságait. Ennek az a haszna, hogy ezek alapján és ezeknek megfelelően lehessen fejleszteni a gyermekeket, fiatalokat. Ha nem ismerjük az egyes fejlettségi szinteket, akkor olyasmiket akarunk rájuk erőltetni, amelyeket még nem képesek megérteni, belátni. A gyermek az iskolában élet helyett „tudományadagokat” kap. Ez pedig nem a természetes fejlődésének belső logikáját, hanem az adott tudomány logikáját követi. Nagy László fejlődéslelektani didaktikájára alapozva teremtette meg Domokos Lászlóné az Új Iskolát. „Ennek az új didaktikának általános elve: 1. A gyermek fejlődési szükségleteit elégíti ki. 2. Elve az a megállapítás, hogy a gyermek nem befogadó lény, hanem cselekvő egyén. Ami nem érdekli, ami személyes belső mozgalmasságot nem indít benne, azt ugyan elfogadja kényszer nyomása alatt, de az nem válik vele eggyé, az nem növeszti képességeit és fejlődését. Látszatismeret az, amely a külső erőszak megszűntével, az emlékezés mesterséges fogásai nélkül menthetetlenül feledésbe süllyed.” (Domokos és Blaskovich, 1934, 15-16.).

A gyermekek tevékenységformái a játék, a tanulás és az alkotás, amelyek összekapcsolódnak az iskolában, pl. a játékreplővel játszó gyerekek leírták, hogy hova utaztak replővel, és mit láttak. Tehát a gyerekek érdeklődése, igénye irányította a gyakorlás tartalmát és formáját, nem az előre eltervezett tanítási mód. A különböző életkori fejlettségi szinteknek és egyúttal az iskolai szakaszoknak megfelelően dramatizálva mutatták be az utca életét. A drámajátékokban többször megvalósult az Új Iskolában a ritmus, a vers, a mimika és a beszéd gyakorlása. Alapvető módszer a keresés, kutatás, felfedezés és az alkotás. Vagyis, hogy tapasztalás útján is jusson ismerethez a gyermek (Domokos és Blaskovich, 1934).

Ebben a pedagógiában a játék hozzájárult a gyermekközpontú, humánus iskola létrehozásához azáltal, hogy a gyermek természetes fejlődését követi és nem a tudományok struktúráját. A gyerekek szükségletei határozzák meg az iskola szervezeti formáját és tartalmát. A gyermek érdeklődése, kutatása, alkotása és játéka döntő ebben az iskolában. Domokos Lászlóné megmutatta, hogy mindez megvalósítható a gyakorlatban. A gyermek által kezdeményezett játékba bekapcsolódik a pedagógus, így tud a játékkal a gyermek természetes érdeklődéséhez, igényéhez alkalmazkodni s ezzel optimálisan fejleszteni.

Nemesné Müller Márta Családi Iskolája (1937) cselekvő iskolát jelent fejlődéslélektani alappozással. „A cselekvő iskola a gyermekből indul ki, és olyannak veszi, amilyen, azt a szellemi táplálékot adja neki, amire szüksége van, hogy gazdagítsa és elmélyítse meglévő képességeit, és összhangba hozza velük azokat, amelyeket megszerez.” (Nemesné Müller, 1937. 15.). A tanító őszinte kapcsolatba kerül növendékeivel, lazítja a felülről jövő autoriter erőt, és ugyanakkor növeli az alulról jövő fékezőerőt, az önfegyelmet. A nagyobb szabadság és az önirányítás így válik lehetővé az új keretekben.

A gyermek egyes életszakaszaiban az érdeklődési körének megfelelő fejlesztést kell kapnia. Ebben fontos szerepe van a játéknak, az aktivitásnak, a kísérletezésnek, kutatásnak, vagyis a játékos munkának. „A tanulás az egész tanévet felölelő, egymással összefüggő keretben folyik. A kereten belül azonban a tanulók szabad, közös tervezéseinek (project) ad helyt. Ez a keret felépítésénél és tartalmánál fogva arra szolgál, hogy a lassacskán bővülő tudást magába olvassza, és így egy egységes világkép megalapozásának kedvezzen.” (Nemesné Müller, 1937. 21.). Az adott tanmeneten belül a gyerekek érdeklődésük alapján szabadon választanak tárgyköröket az ún. érdeklődési központokban, projektszerűen. A 6-7 éves gyermeknek a világgal való ismerkedésében nagy szerepe van a meseszerű, „beleélő” képzeteknek. Ezt fel tudja használni a megismerésben, a megértésben, sőt fel is kell használnia, mert kizárólag fogalmakkal, beszéddel még nem képes erre. A játékos beleélés segít ennek a korosztálynak a tanításában, nekik pedig a tanulásban. A gyermeket be kell vonni a közös játékba, és abban kell tanulniuk, illetve abban kell tanítani a gyermeket. Nemesné Müller Márta szerint azonban a szabad játék nem lehetséges az iskolában, mert túl rendezetlen, nem minden gyermek vesz részt benne egyenlő mértékben, és az időkeretek nem tarthatók be. A Családi Iskolában ezek a közös játékok az ún. osztályjátékok tulajdonképpen szerepjátékok, drámajátékok és a kettő átmenetei, amelyekben csak néhány dolog kötött, a többi szabad. Többnyire csak a téma, néha a szerepek, illetve azok egy része kötött, és szabad a cselekvés és a beszéd, a szöveg. A család élete délután című játékban a gyerekek választanak szerepet, illetve kivívhatják azt maguknak jó ötletekkel. A tanító is vállalhat szerepet (az anyaszerepben sok

játékon belüli irányítási lehetősége van). Ez a forma ösztönöz a tanulásra, és így könnyebben rögzül az ismeret. Élménynaplóval segíthető, fejleszthető a mesélés-beszélés, a fogalmazás, az olvasás, a hallgatóság pedig fest, rajzol, ragaszt stb., amely a naplóba kerül, vagy az alkotó leírja saját élményeit. További példák a játék alkalmazására: szerepjáték a felnőttek foglalkozásairól, amely továbbfejlődik kézműves- és konstruáló játékká. Alkalmazható a mondák dramatizálása, eljátszása is. A pedagógus ekkor bekapcsolódik a gyerekek tevékenységébe, beszélgetésébe, segítve az érdeklődés kialakulását. Az ismeretek rögzítésére verseny szerepel példaként. A mechanikus begyakorlás játékos eljárásai a tudás ellenőrzésére: a feleltető játékok. Az olvasást gyakorló és a nyelvtanulást előkészítő játékok jól illusztrálják a családi iskola gyermekközpontúságát (Nemesné Müller, 1937).

A játék funkciója tehát a családi iskolában a tanulás és a tanítás segítése. Cselekedtessük a gyerekeket, adjunk nekik nagyobb szabadságot, és választhassanak érdeklődésüknek megfelelően tárgyköröket. A játékba bekapcsolódva van lehetőségük a pedagógusoknak az irányításra.

Miközben a pedagógia újkori történetében több kiváló kutató, újíto pedagógus tulajdonított nagy jelentőséget és alkalmazta a saját elméletében, módszertanában, illetve gyakorlatában a játékot, általános, tömeges alkalmazást nem tudtak elérni – a jelentős eredményeik ellenére sem – a hagyományos pedagógia érvényesülése mellett.

A játék néhány iskolamodellben

Gáspár László szentlőrinci iskolamodelljében a nevelésnek két nagy területe van. A „szükségyszerűség birodalmába” (tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás és a közügyek intézése) a kötelező tevékenységek tartoznak. A „szabadság birodalmába” (szabadidő-tevékenység) pedig a szabadon választott tevékenységek. A kötelező tevékenységek között azonban nemcsak előírt, hanem – kisebb részben ugyan, de – önként vállalt feladatok is vannak. A szabad tevékenységekben pedig az önként vállalt feladat a több, és az előírt a kevesebb. A kötelező és a szabad tevékenységek nem vagylagosak, hanem egymással szoros kapcsolatban állnak, bizonyos mértékig átfedik egymást (Gáspár L., 1984). Mindkét területen van szerepe a játéknak: a „szükségyszerűség birodalmában” kisebb arányban, a „szabadság birodalmában” pedig lényeges, meghatározó szereppel, szervezett és önszerveződő módon.

Az *értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP)* objektivációs rendszerei között szerepet kap a játékkultúra és a humor. A „játék vagy tanulás” kérdésfelvetéssel a játékot az iskolától, a tanórától és a tanulástól elválasztó felfogásával szemben a kérdést nem úgy teszi fel *Zsolnai József*, hogy játék vagy tanulás, játék vagy munka, hanem játék és tanulás, játék és munka. A játék jellemzőjeként kiemeli a képesség-kibontakoztatást, a szabadságot, a fantáziát és azt, hogy a következménynélküliség miatt az nem lehet kötelesség, azt nem lehet megkövetelni. „A játékot nem kizárólag szükségletet kielégítő, gyermeki energiákat levezető lehetőségként, „engedményként” kell értelmezni, hanem a kultúra olyan ágaként, amelynek helye van nemcsak a gyermek, hanem a felnőtt életében is.” (Zsolnai, 1995. 40.). Ezért a játék oktatására is szükség van. Az ÉKP pedagógiájában tehát a játék az oktatás módszere és tananyaga is egyúttal. A felnőtteknél a játék már nem a felnőtt életre történő előkészület, hanem a képességek, készségek gyakorlása a felelősség felfüggesztése mellett. Veszélyes lehet azonban a szerepjáték következménynélküliségének átvitele az igazi életbe. A játék és

a valódi élet határainak a megtalálására és megtartására is nevelni kell a gyerekeket. Ebben segít a humor, a komikum és a vidámság. Ezeket az ÉKP tantárgyasítja is fontosságuk miatt, pl. rejtvényfejtés, karikatúra (Zsolnai, 1995).

Zsolnai József a tevékenységek között említi „a játék és szórakozás tanulását”. Ez – a termelő és szolgáltató üzemek kivételével – mindegyik munkaszervezésben (osztálytanóra, iskolai szabadidő, közművelődési és sportintézmények, iskolai és önkormányzati szervek) szerepel. Több tantárgyban helyet, szerepet kap a játék, pl. bábozás, barkácsolás, rejtvényfejtés, rejtvénykészítés, sakkozás, színjátszás.

Jánosi György munkája alapján különíti el az ÉKP a játékot a szórakozástól: a játék túllép a szórakozás szubjektivitásán és partikularitásán. A játékban továbbélnék a közösségi, ideológiai és művelődési jelentéstartalmak, így ezeknek a szocializációban is fontos szerepük van. A játék erőfeszítést és gyakran versenyt követel meg, és nem csak a kellemesség érzését adja. Ezek ellenére közel áll egymáshoz a játék és a szórakozás. „Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani: aki játszik, az szórakozik, s aki szórakozik, az játékként élheti meg azt, hogy szórakozik.” (Zsolnai, 1995. 139.). Ezek továbbélnék a tanóra után a szabadidős tevékenységekben kapcsolódóként, pihenésként.

A szükségletek tervezését is fontosnak tartja Zsolnai József a magatartásformálás, valamint az érzelmek, az akarat, az érdeklődés, tágabb értelemben a motiváltság miatt. Maslow elmélete szerint csak az alacsonyabb rendű szükségletek kielégítése után jelentkezhetnek a magasabb rendű szükségletek. A Maslow-féle szükséglettranszor pedagógiai értelmezése a gyerekek oktatásában az, „...hogy míg a mozgás- és a játékszükségletük ki nem elégül, aligha lehet őket olvasásra, versmondásra készíteni. Ám ha az alacsonyabb rendű szükségleteiket kiélhetik, akár az újságolvasás is szükségletükké válhat.” (Zsolnai, 1995. 153.).

Az ÉKP játékfelfogása és játékkalkalmazása alapján *az iskolai keretekben történő tartalmi változtatás is lehetséges*. Ezt mutatja a tantárgyi alkalmazás, amelyet segítene a játékvilág és a valódi élet világos elkülönítése. Így a követelmény, a kötelesség és a következmény fogalmak érvényesek lehetnének külön-külön mindegyikben. Így járult hozzá az ÉKP a fogalmak és a szükségletek elemzésével a játék iskolai érvényesüléséhez.

Winkler Márta pedagógiai elgondolásaiban és napi pedagógiai praxisában nem hangsúlyozza külön a játék jelentőségét, ugyanis a játék természetes módon beletartozik a pedagógiai rendszerébe. Mégpedig azért, mert a személyes élményt tartja meghatározónak a gyermek személyiségét központba állító nevelői szemlélet kialakításában. Az élményközeli nevelésben azonban problémát okoz a felnőtt és a gyerek élményfeldolgozási módja közötti különbség. „A gyerek számára nagy teher, hogy a felnőtt nyelvét, gondolkodásmódját mindig értse, abban örömet találjon. A felnőttnek kell tehát lépnie a gyerek világa felé, hogy a nyelvét minél teljesebben átvegye, a gondolkodásmódját minél jobban megértse.” (Winkler, 1993. 18-19.). „Nem egy, a felnőtt által kigondolt rendszert kell a gyerekre ráerőltetni, hanem hagyni kell, hogy saját szükségletei alakítsák szokásait. Ha ez az önszabályozás jól realizálódik, akkor stabil, nyugodt, önmaguk által fegyelmezett gyerekeink lehetnek. Ha a gyerek saját eszközeivel tud ösztönös késztetései fölött úrrá lenni, az a fegyelmezetség stabil alapja lehet.

Ahhoz, hogy a gyerekek alkotni tudjanak, s fantáziájukat szabadon engedhessék, magas belső fegyelemnek kell társulnia. Az önszabályozás mellett az önálló cselekvés lehetősége hasonlóan fontos a gondolkodási készség fejlődésében, a kreatív személyiség kialakulásában.” (Winkler, 1993. 19.). Ezt a pedagógus alternatív tervezéssel valósítja meg, számít a gyerekek alkotó részvételére. Szívesen felcseréli gondolatmenetét a gyerekek által javasoltra. Ez azért is célszerű, mert a gyerekek kipróbálhatják elképzeléseiket, átélhetik a sikert és a kudarcot is, gyakorolhatják a problémamegoldást, értékessé válik a próbálkozás. Az így végzett munka fárasztó. „De az a harc, amit a felnőtt szerep és a távolság megtartásáért vívnak, legalább ennyire fárasztó; rengeteg hasznos energiát emészt fel.” (Winkler, 1993. 18-19.).

A pedagógiai célok között a játék mint a tanulás egyik útja szerepel. „Ennek a korosztálynak (7-11 év) a játék, majd a tréning a tanulási formája, ez szövi át életüket. A titok, a rejtvény, mely az érdeklődéskeltés speciális jó eszköze, mindig jelen van az osztályokban.” (Winkler, 1993. 87.). A legnehezebbnek tartott tantárgyakban is segíti a játék a gyerekek és a pedagógus munkáját, pl. a matematikában Varga Tamás alapján, vagy a fogalmazásban, amelynek a „néma játék” a katalizátora, inspirálója és komplex módon a segítője (pl. fantázia, helyzetfelismerés, elvonatkoztatás, reális értékelés fejlesztése), a nyelvtan, az idegen nyelv tanulásában pedig a dramatizálás, dramatikus improvizáció, szimuláció. A dramatizáláshoz rajzórán készítenek bábokat, jelmezeket, kellékeket.

A gyermekközpontrú szemléletből következően átalakítják a nevelés és tanulás terét, főként az osztálytermet az egyes tevékenységeknek megfelelően, pl. a dramatikus játékoknak, vetélkedőknek, ünnepeknek megfelelő teret hoztak létre.

Közösen alakítottak ki a saját világuknak megfelelő saját jelrendszert a munkaeszközre, a munka szervezésére, a pihenésre, a játékokra vonatkoztatva.

Az ünnepeken népi játékokat, népszokásokat elevenítettek fel, pl. a Mikulással, a farsanggal kapcsolatban. Nyári táborok alkalmával az indián törzs kalandjátéka sokféle tevékenységben (többek között ruhák, díszek, totemoszlop készítése) átszötte a mindennapokat, sőt egész tanévre adott tennivalókat. Ebben is a gyerekek és a pedagógus közösen építették fel saját életüket, tevékenységeiket, saját maguk szervezték maguknak, amelyben természetes a motiváció és az aktivitás.

A közösen megteremtett világ a nevelés segítője. Közösen állítanak fel szabályokat, amelyeket igyekeznek betartani és egymással betartatni, pl. a gyerekek egymással szembeni konfliktusaiban csak háromszori figyelmeztetés után kérnek segítséget egymástól és nem csak a pedagógustól. A felesleges energiák levezetésére szolgáló birkózásban (a szünetekben) az „Ez még barátságos?” kérdés eleinte csak a küzdelem eldurvulásának megakadályozására született. Később a konfliktusok megoldására kiterjesztve is jó kontrollként szolgált (Winkler, 1993).

Winkler Márta iskolája, a *Kincskereső Iskola* jó példa arra, hogy milyen nagy eredményeket lehet elérni a nevelésben, oktatásban, ha nem a gyerekeknek kell a felnőtt világhoz alkalmazkodni, hanem a felnőttek helyezkednek bele a gyermekvilágba, a gyermekek gondolkodásába. A gyermekvilágot átszövő játék pedig így természetes részévé válhat az iskolai fejlesztő tevékenységeknek.

A *hejőkeresztúri* IV. Béla Körzeti Általános Iskola három kis község iskolája, amelyben a „*Komplex Instrukciós Program*” (KIP) alapján a halmozottan hátrányos helyzetű

gyermek felzárkóztatása a legnagyobb feladat. A Stanfordi Egyetem spanyol anyanyelvű gyermekek integrálásának programját adaptálták a helyi viszonyokra. Az egyéni feladatok mellett jelentős mértékben kapnak a diákok csoportos feladatokat, amelyeket heterogén csoportokban oldanak meg. Jelentős szerepe van a differenciált tanulásszervezésnek is. Ebben mindenki a saját fejlettségi, illetve tudásszintjének megfelelő szintű feladatokat, tevékenységeket kap. Nagyon nagy szerepet szánnak a játék fejlesztő hatásának, ezért sok játékot játszatnak velük. A logikai táblás játékok már részei a matematika tanításának. Játékokat szerveznek a gyermekek számára szabadidőben is. A diákok és a szülők egyaránt jó véleménnyel vannak az iskoláról. Elismerik a pedagógusok nagy erőfeszítését, kiváló szakmai munkáját, emberi hozzáállását. Itt csak egy diák-veleményt idézek, amelyet jó lenne más iskolában is hallani: „*Van kitől segítséget kérni, és nincs kitől félni.*” A programot az iskola igazgatója Kovácsné dr. Nagy Emese vezeti (Horváth, 2010).

A játék innovatív alkalmazása a digitális pedagógiában

Az internet kezdetén a számítógépes játékok lendületes fejlődése rövid idő alatt megteremtette a felhasználók egyre fiatalabb rétegét. Ezeknek a játékoknak a használata során a gyerekek egy főként technikai szakértelem hálózatait építették ki egymással, amely sikerrel jutalmazta a technikai tudást, erre pedig a játékon túl is érvényes identitás épülhetett, miközben a játékosok főleg abban találtak örömet, hogy a játék elszakad a hétköznapi helyzetektől, és kimenetele nem függ össze a tanulmányi sikerekkel. A 21. századi web 2.0 már meghaladta a többnyire egyirányú tartalomszolgáltatást, és lehetőséget kínált az interaktivitásra. A felhasználók már nemcsak hozzáférhetnek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem már maguk is tartalomszolgáltatók lehetnek. Az e-learning 2.0 térnyerésében nagy szerepet játszanak a nyílt forráskódú programok, fájlcsere- és a szabadon felhasználható tartalmak.

Újabb „digitális nemzedék” jelent meg. „Ők az ún. »NetCoGame« generáció tagjai, akik életét már teljesen áthatja az online játékok világa, szabályrendszere, logikája és működési elve; vagyis velük szinte csak a gamification nyelvén, a játékos mechanizmusok útján tudunk kommunikálni. Tekintve, hogy a most felnövekvő »játékos« generációé a jövő, alaposan meg kell vizsgálnunk a gamifikáció működési mechanizmusait, de meg kell értenünk ezen netgeneráció virtuális létezését, nyelvezetét, kommunikációs és motivációs struktúráját is, és ennek ismeretében kell újragondolnunk és újraformálnunk a társadalmi intézmények működési mechanizmusait.” (Fromann, 2014. 60.).

Robbanásszerűen nő a gamifikáció (gamification, játékosítás) fogalmával és jelenségével foglalkozó publikációk és jó gyakorlatok száma, ám mindezeknek csak kisebbik része foglalkozik a pedagógiai gyakorlattal. Pedig a játék történelmi idők óta a pedagógiai metodika része. Mennyiben jelent újat a játékosítás ma? Miben más a digitális játékkultúra, illetve az újmédia (IKT) alkalmazása a hagyományos játékok világához képest?

A gamifikáció lényege, hogy a (számítógépes) játékokra jellemző elemeket és mechanizmusokat a felhasználók nem játékos környezetben használják. A hagyományos értelemben vett játék és a gamifikált program között a különbség magából a célkitűzésből adódik. A játékosítás nem az iskolai gyakorlatban is hasznát

játékok alkalmazását jelenti, hanem játékmechanizmusok beépítését a hétköznapi gyakorlatába, a munkahelyi folyamatokba, például a tanórák szervezésébe (Rigóczy, 2016).

A játékoságot ma már kulcskompetenciaként kezelhetjük. „A játék saját, jelképes célja szorosan kapcsolódik a játék ötletéhez, és a megoldás folyamata élményt nyújt azáltal, hogy a jelképes cél és az ötlet kapcsolatát a játékos átéli. [...] Ha ez az élmény nincs jelen, és helyette az információk átadása vagy egy mechanikus gyakorlás dominál, akkor valójában nem játékról van szó, hanem edukációs módszerről vagy edzésről.” (Aczél, 2015).

A játékoknak központi szerepe van a gyerekek korai számítógépes tapasztalatainak alakulásában. Az oktatásinformatikai kutatások mellett érvelnek, hogy a játékok használata olyan tanulási folyamatokat indít be, amelyek sikeresen alkalmazzák a játékot a formális oktatás keretei között is. Azonban azt kellett tapasztalni, hogy a gyerekek a szociális kompetenciák közül például a játékbeli kitartást nem viszik át a formális iskolai tanulásra, mert ez utóbbi nem érdekli őket, és mert az iskolai motiváció kevésbé serkentő. A magas színvonalú online játékok élményét kevés nyugati vagy hazai oktatóprogram tudja elérni: az iskolások számára gyakran triviálisak és érdektelenek. A kérdéskör végső tisztázása és a játék-alapú oktatás megfelelő stratégiáinak kiépítése ismét csak további kutatások, illetve a régebbi vizsgálatok érvényességének felülvizsgálata révén lehetséges (Ifj. Csákvári, 2016).

Az oktatásban közvetlenül hasznosítható eredménye a játékipar fejlődésének maga a játékok sora. Növekszik azon játékok száma is, amelyek célzottan iskolai alkalmazásra készülnek. Jelentős az online térben elérhető weboldalak, fórumok csoportja, ahol a digitális eszközök és módszerek gazdag kínálatával bővítheti a gyakorló pedagógus a maga módszertani eszköztárát. Ezeknek a játékosított feladatoknak a mai oktatási struktúrában eddig kiegészítő szerep jutott, a pedagógusok többnyire levezetőként vagy jutalmazásként gondoltak rájuk. Ma már ismert a tanulás játékosításának két iránya: a tartalmi játékosítás, amely magát a tananyagot változtatja játékká (például egy kerettörténettel) és a strukturális játékosítást, amely a tananyagokhoz rendel játékelemeket és mechanizmusokat. Ezeknek általános gyakorlattá válása azonban az oktatásnak olyan feltételrendszerét kívánja, amely tartalmilag és technikailag is messze áll a jelenlegi közoktatás centralizált, kötelező tantervű és tankönyvű valóságától. (Fromann és Damsa, 2016).

A pedagógiai játékelmélet szükségességéről

Az eddigiek fényében figyelemre méltó, hogy Vág Ottó már 1969-ben azt írta, hogy a játékot olyan nevelő eszköznek tartja, amely hatékonyan szolgálná a gyermekek személyiségfejlődését. Ehhez hozzá kell rendelni a megfelelő játékfajtaikat és játékeszközöket, valamint tervezni és irányítani kell a játék pedagógiai alkalmazását (Vág, 1969).

Zsolnai József pedig már így vélekedett: „A pedagógiai játékelmélet arra hivatott diszciplína, hogy a kultúra alrendszeréként számon tartható játékkultúra tényeit, szabályosságait sorra vegye, tisztázza a játékok funkcióit a kultúraközvetítésben, az enkulturációban, a pedagógia világában homo ludensként bennelevők szükségleteire, továbbá a képesség- és személyiségfejlesztés lehetőségeire tekintettel.” (Zsolnai, 1996. 118.).

Hivatkozva Heller Ágnesre, kiemelte, hogy a játék a gyermekek számára képességfejlesztő, fantáziavezérelt tevékenység, ugyanakkor – természeténél, a következmény nélküliségénél fogva – nem lehet kötelesség, vagyis nem követelhető meg. A játék szabadságát pedig szubjektíven élék meg. „A gyermekek világában – mivel még nem jutottak el a mindennapi élet önálló folytatásának fokára – a szubjektív szabadság szükségképpen nagyobb szerepet játszik. Számukra tehát a játék „természetes” életforma, az életre való előkészület nem tudatosított formája.” (Zsolnai, 1996. 118.). A pedagógiai játékelméletnek – a filozófiai antropológia segítségével – tisztázni kell, hogy a szervezett pedagógiába hogyan tud beilleszkedni. Az egyes játékokat, játéktípusokat mely életkorban lehet alkalmazni releváns, fejlesztő, szükségletkielégítő módon, „...hogyan e játéklehetőségek miként válhatnak az iskolai humanizáció, a hiteles és egyben sikeres pedagógiai munka nemcsak megtúrt, hanem elfogadott, szerves elemeivé.” (Zsolnai, 1996. 118.). A pedagógiai játékelmélet mint tudományos téma várja a szakembereket a jelen helyzet elemzéséhez és jövőbeli lehetőségek kutatásához.

Múlt – jelen – jövő

Az újkori, rendszerbe szervezett pedagógiában, a reform- és alternatív pedagógiákban, az iskolamodellben, és a mai gamifikáció lehetőségeiben kereste a játék helyét a tanulmány. Kiemelve lényeges alkalmazásokat láthatóvá vált a játékpedagógia indokoltsága, értéke az iskola működésében.

Az ismertetett pedagógiai irányzatok és kutatók megállapításai szerint a gyermek sajátos szükségletekkel rendelkező ember, akinek létszüksége a játék, hogy megfelelően fejlődjön. A gyermeket hagyni kell, hogy gyermek legyen, mert csak a megélt gyermekkor segítségével válhat teljes értelemben felnőtté. A felnőtt életre történő felkészülést szolgálja gyermekkorban, ugyanakkor kielégíti az aktuális életkori szükségleteiket is.

Játékban több oldaláról is megismerhető a gyermek, őszintén megmutatkoznak a jellemvonásai, egyénisége, képességei. A játék alkalmazásának célja – többek között – az iskolában a motiváció, tevékenységre nevelés, tevékenykedtetés, életre nevelés, erkölcsi nevelés, tehetséggondozás, mozgás, beszéd, a bevésés segítése, az oktatás szemléletessége, a mozgásigény kielégítése.

A diákok megtanulnak a játékkal egymáshoz alkalmazkodni, alárendelni az egyéni érdekeiket a közösség érdekeinek versengéssel, együttműködéssel és a szabályok szerinti fegyelmezett viselkedéssel, önállósággal. Az életkornak megfelelően a fő játéktípusok mind alkalmazhatók az iskolában, a szerepjáték, drámajáték, szabályjáték és a konstruáló játék.

Megfelelő tereket, eszközöket és időt kell biztosítani a játékhöz. A pedagógusok ne csak tanítsanak játékokat, hanem legyenek partnerek is a játékban, mert így jó mintákat követhetnek a neveltjeik.

A gyermekek szeretnek tanulni, megismerni a világot, de nem parancsszóra, felnőtt logika, hanem a saját érdeklődésük és szükségleteik alapján, sőt, önszervezett módon. A gyermekek a szabad tevékenységekben és így a játékban tudnak igazán belemerülni és fejlődni.

Meg kell ismerni a játékok hatásait, fejlesztő szerepét, és ezek elemzése alapján alkalmazni a pedagógiai gyakorlatban. A gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő játékokat tanítsunk nekik, alkalmazzunk az iskolában. Ha túl könnyű, akkor unják, ha túl nehéz, akkor nagyon hamar abbahagyják vagy bele sem kezdenek.

A kísérletező, felfedező, játékos tanulás vonzza a gyermekeket. A belső motiváció által végzett tevékenységeket, így a játékot is, szívesen végzik, és ezáltal hatékonyabb lesz a tanulás, illetve a játékba ágyazott tanulás eredményes, mert nem kell motiválni a gyermekeket, hiszen szívesen játszanak, és a tanulás eredményes lesz.

Minden tanórán alkalmazható a játék, de nemcsak egy-egy játék alkalmazása eredményes, hanem a komplex játékok, vetélkedők hosszú távon szervezik a gyermekek életét a játékos, szabadon választott tevékenységekben. A rejtvény, titok, a versengés, a humor, a hagyományőrzés, az ünnepélyek és a dramatikus játékok is beépíthetők a pedagógiába. Ha ezek alapján felépítik a saját világukat, és ebben szimulálják és a gyermeki életre adaptálják a nagyvilágot a gyermekek az iskolába, akkor annak szabályait betartva szívesen élnek benne.

Mindez pedig már nem a hagyományos iskola, hanem a gyermekközpontú intézmény, amely segítségével kedvelt és eredményes lesz a tanulás a gyermekek, diákok számára. A játék alkalmazásával a ma és a jövő pedagógusai – a múltból is merítve – gyermekközpontú pedagógiai gyakorlatot alakíthatnak ki. Bátorítsa őket a nagy elődök példája.

Irodalom

- Aczél, Z. (2015). *A játékoság mint kulcskompetencia*. Taní-tani Online. https://www.tani-tani.info/a_jatekossag_mint_kulcskompetencia
- Áment, E. (2005). *A budai Új Iskola pedagógiája*. OPKM, Budapest.
- Bakos, J. (1965). *Comenius tankönyvei*. III-IV. az Atrium és a Schola Ludus. Egri Tanárképző Főiskola, Eger.
- Bálint, M. (1980). Summerhill és a szabad nevelés ortodoxiája. In: Bálint, M., Gubi, M., & Mihály, O. (eds.) *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest. 109-124.
- Ballagó, J., Galambos, R., Horváth, H. A., & Staudinger, B. (eds., 1990). *Freinet-vel könnyebb*. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
- Barna, J. (1991). A játék pedagógiai értéke. In: Petrás, A. (ed.). *Játékkiskola*. Kiadja a Budapesti Művelődési Központ. Budapest. 208-209.
- Benke, I. (1892). *Comenius Ámos János a klasszikus-pedagógus és iskolai reformátor*. Jókai Nyomda Részvénytársulat, Sepsiszentgyörgy.
- Carlgren, F. (1992). *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Claparède, E. (1974). *A funkcionális nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Comenius, J. A. (1980). *A kisdedkor iskolája*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

- Comenius, J. A. (1992). *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- Csákvári, J. (2016). Számítógépes játékhaználát a szociális kompetenciák tükrében. *Új pedagógiai Szemle*, (3-4).
- Dewey, J. (1931). *A gondolkodás nevelése*. Kisdednevelés, Budapest.
- Domokos, L., & Blaskovich, E. (1934). *Az alkotó munka az új iskolában*. Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Budapest
- Fóti, P. (2009). *Útmutató rebellis tanároknak (gyerekeknek és szülőknek)*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Freinet, C. (1982). *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Freinet, C.(1985). A munka pedagógiája. Két fejezet Celestin Freinet könyvéből. 15-40. In. Trencsényi László (szerk.). Freinet-dolgozatok. Nézőpontok. 8. Források, fordítások, elfeledett írások. Kiadja OPI Iskolakutatási és-fejlesztési központja, Budapest
- Freinet, C. (1991). *Máté mondásai*. Ford. Ósz Gabriella. Kiadja Kemény Gábor Iskolaszövetség.
- Fromann, R. (2014). *Gamification* – betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába. Oktatás – Informatika. Digitális nemzedék konferencia. 1. 60-69.
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *ÚPSZ*, 3-4. 55-70.
- Gáspár, L. (1984). *A szentlőrinci iskolakísérlet I*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Horváth, A. (2010). *Egy iskola, ahonnet nem lógnak a gyerekek*. <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/egy-iskola-ahonnan-nem-lognak-a-gyerekek> (2014. 07. 15.)
- Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kilián, I. (1992). *A minorita színjáték a XVIII. századba. Elmélet és gyakorlat*. (Irodalomtörténeti Füzetek sorozat 129. szám.) Argumentum Kiadó, Budapest.
- Korczak, J. (1982). *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósáné, O. V. (összeáll.) (1997). *Személyiségfejlesztő játékok*. OKI, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Köte, S. (1982). Janusz Korczak élete és nevelési rendszere. 293-313. In. Korczak, J. (ed.) *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurucz, R. (1995). *Montessori – pedagógia*. NODUS Kiadó, Veszprém.
- Lewin, A. (1985). Celestin Freinet népi pedagógiája. 7-11. In. Trencsényi, L. (ed.). *Freinet-dolgozatok. Nézőpontok*. 8. Források, fordítások, elfeledett írások. Kiadja OPI Iskolakutatási és-fejlesztési központja, Budapest.

- Makarenko, A. S. (1965). Előadások a gyermeknevelésről. A játék. In: Pataki, F. (ed.) *A. Sz. Makarenko nevelélméleti művei. II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 134-143.
- Molnár, M. (1997). Az irányított nevelés és a szabad nevelés dilemmája. In: Bábosik I. (ed.). *A modern nevelés elmélete.* Telosz Kiadó, Budapest. 63-85.
- Nagy, L. (1982). *A gyermek érdeklődésének lélektana.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemesné, M. M. (1937). *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája.* Studium, Budapest.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nógrády, L. (1912). *A gyermek és a játék.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság Budapest.
- Peres, S. (1904). *Neveléstana.* Kiadja Lampert Róbert, Budapest.
- Petersen, P. (1998). *A kis Jena-plan.* Osiris Kiadó, Magyar Reformpedagógiai Egyesület – Jenaplan-Munkacsoport, Budapest.
- Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *ÚPSZ, 2016(3-4),* 71-77.
- Rousseau, J. J. (1978). Emil, vagy a nevelésről. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Skiera, E. (2004). Az életreform- mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. 48-63. In: Németh, A., Mikonya, Gy., & Skier. E. (eds.). *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (2001). *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai.* Genius, Magyar Antropozófiái Társaság, Budapest.
- Steiner, R. (2004). *A nevelés művészete. (Waldorf sorozat)* Methodika-didaktika. Kiadja Genius, Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Stelly, G. (1921). *Mit játszunk gyerekek? A kisgyermek helyes foglalkoztatása.* Fővárosi Könyvkiadó, Budapest.
- Tészabó, J. (2011). *Játék – pedagógia – gyermek – kultúra. Tanulmányok.* (Neveléstörténeti tanulmányok), Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tyerszkij, V. (1964). *A klubmunka és a játék Makarenko közösségében.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Usinszkij, K. D. (1957). *A nevelés kérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Györkő Enikő - Nick Réka

A TESTSÉMA SZEREPE A KOGNÍCIÓBAN

Bevezetés

A testséma a személyiségfejlődés kitüntetett területe. Jelentőségét kiemeli, hogy számos olyan tudományos kutatás célpontja, amelyek vizsgálati eredményei, mélyreható elemzései átfogó képet kínálnak a pedagógusok és pszichológusok számára az életkori sajátosságokról. Figyelemre méltó, hogy a változatos fejlődési útvonalakat bemutató tanulmányok számos kérdésre már reflektáltak, s úgy tűnik, hogy a fejlődés tipikus útvonala már a korai évektől jól nyomon követhető. Ma már köztudott tény, hogy a testséma-tudatosság az alapja az énkép alakulásának, az éntudat kialakulásának. A testséma zavarai az énefejlődést is kedvezőtlenül befolyásolják, ezért a kompetencia és az önértékelés alakulásában meghatározó jelentőségű a stabil testséma megléte. A téma további jelentőségét az adja, hogy a téri tájékozódás első kiindulási pontja a saját test. Ezen kívül, mint arra Fazekasné Fenyvesi Margit (2003) tanulmánya is rávilágít, a helyzetváltoztató mozgás is befolyásolja a testséma kifejlődését, a megfelelő alkalmazkodás lehetőségét. Az utóbbi években számos kísérleti paradigma munkahipotézise terelődött a terület atipikus fejlődésére. Az eltérő fejlődés esetében a testséma is jól azonosítható atipikus jegyeket mutat. Gyakori jelenség, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeknél a testséma ismerete bizonytalan tudással párosul (Fazekasné Fenyvesi, 2003).

Mindent egybe véve beigazolódnak, hogy a testséma összetett fejlődésnek mozzanatai további mélyebb elemzéseket igényelnek, amelyek hozzájárulhatnak a pedagógiai és szülői tapasztalatok bővítéséhez. Korábbi tanulmányok, amelyek elsősorban a testséma változásának eltérő mintázatait elemzik, az elmúlt évtizedek alatt egyre árnyaltabb képet mutatnak a fejlődés tényezőkről, és választ kívánnak adni a diverzitás növekvő számának okáról. Szükségszerű tehát egy átfogó, empirikus elemzésen alapuló, gyakorlatorientált ismeretbővítés. Az elemzésben, a hazai szakirodalomban kevésbé reprezentált életkori övezetek kerülnek vizsgálat alá. Ugyanakkor a vizsgálat szeretne hozzájárulni ahhoz, hogy szélesítse a pedagógiai, pszichológiai és fejlesztőpedagógiai gyakorlat ismereteit olyan életkori övezetekben, melyek vizsgálati háttere a hazai szakirodalomban kevésbé reprezentált.

A testreprezentáció eltérő megközelítései

A testképnek és a testsémának számos definíciója született már, a lentebb található táblázat a fogalmi változásait kívánja bemutatni (1. táblázat). Hagyományos értelemben Testséma a környezet és a szervezet, valamint a szervezet és részei között fennálló térbeli relációk leképezése, ezeknek az információknak egy funkcionális egységbe való összerendeződését jelenti. Ez a leképezés több tapasztalat és érzékelési együttműködés eredménye. A testfelszín sémájáról vizuális és taktilis-motoros információkat nyerünk. Különböző testmozgásokat, testhelyzeteket, belső állapotokat észlelünk, ezek összeszerveződése, vizuális testmodellé válása, vizuális tükröződése hozza létre a tudatban a testsémát (Porkolábné, 1988). A testséma megfelelő fejlettsége a motoros tervezés alapja. Bármilyen mozgás tervezésénél azt kell figyelnit,

hogy a mozgáshoz szükséges testrészek, és azok mozgásmintái milyen sorrendben következnek. Ez a figyelem akaraton kívül, ösztönösen is megtörténik, ennek segítségével tud az ember mozogni (Huba, 1996).

1.táblázat *Testséma fogalom tartalmi változásai SAJÁT SZERKESZTÉS N. Kollár (2004) alapján*

Fogalmak

Tartalmi változások

Testkép	A fizikai megjelenés értékelése, az elégedettség kinyilvánítása magunkról. Befolyásoló hatása eltérő a lányoknál és a fiúknál egyaránt. (N. Kollár, 2004)
Testséma	A testmozgás és a testhelyzet az ismétlődő tapasztalatok során a tudatban, mint egységes egész jelenik meg. Ezeket az érzékleti tapasztalatokat nevezzük vizuális-poszturális testmodellnek, azaz testsémának. (N. Kollár, 2004)

A testkép típusai

S. Nagy Zita (2017) Integratív Testleképződés Modellje (ITM) alapján több fajta testképtípust különböztethetünk meg. Dolgozat szempontjából a három legfontosabb típus: az általános lexikális-szemantikus tudást a testről, a szubjektív perceptuális testkép, valamint az objektív perceptuális testkép.

A testre vonatkozó kollektív környezet olyan tudást közvetít, amit csak közvetetten tudunk megtapasztalni, ilyen például a lexikális tudás. S. Nagy Zita (2017) is hangsúlyozza azt, amit Longo és munkatársai (2010), továbbá Slaughter és munkatársai (2002). E megállapítások szerint a testre vonatkozó ellentmondást nem tűrő információk összességét általános lexikális szemantikus testre vonatkozó tudásnak nevezik.

S. Nagy Zita (2017) Banfield és McCabe (2002), valamint Keeton, Cash és Brown (1990) munkássága alapján szubjektív perceptuális testképnek nevezi. A szubjektív jelző arra utal, hogy a testreprezentáció a saját test leképződése, ez a saját test akaratlagosan észlelt tulajdonságait magába foglaló gondolatokat fejezi ki. Perceptuális testkép alatt a szimbolikus képi vagy nyelvi kódra átíródott, percepcióra épülő deklaratív információk egészét értik (S. Nagy 2017).

Az ITM nem csak szubjektív, hanem objektív perceptuális testképet is megkülönböztet, mely során a test szerkezetére vonatkozó tartalmak több szinten, ellentmondást nem tűrően leképződnek, mindazonáltal ezen a szinten a vizuális és a verbális alakzatok egymástól elkülönülten tudnak károsodni. Az emberi test általános formájának összetétele egyes szám harmadik személyű modellezése elszeparálódik, - feltehetően nem csak az észlelési testképtől, mely a saját testre vonatkozik - de a megszokott nyelvi, fogalmi ismeretektől is. A test általános felépítésének fejlődése arra utal, hogy csecsemőkorban még nem fejlődött ki a testkép, de az évek során bekövetkező fejlődésnek köszönhetően nagy változáson megy keresztül egészen addig, míg végül kialakul a testkép. S. Nagy Zita (2017) Slaughter és Heron (2004) és Slaughter és munkatársai (2002) vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, hogy az emberi alak 4-6 hónapos korra különül el más formáktól. Az emberiforma

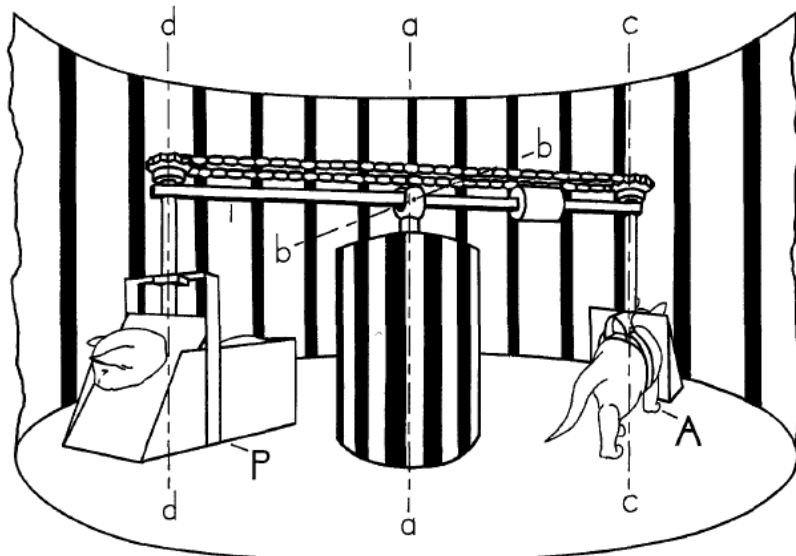
kategóriájában a gyerekek 15-18 hónapos korig nem tudnak különbséget tenni a tipikus, illetve az atipikus testek között. A gyerekek 2 éves korára alakul ki az emberit testről a vizuális tudás (S. Nagy 2017).

A vizuális testmodell kialakulása

A gyermek mozgásfejlődésében egy tárgy elérése olyan képességek meglétét jelentik, mellyel a végtag mozgása a megfelelő testtartási jelzéssel párosul. A tárgyelérő viselkedés során a végtagmozgás vizuális és testtartási helyzetei kapcsolatba kerülnek egymással, majd ezek elraktározódva, a testmodell kialakulását eredményezik (Marton, 1970). A testmodell lehetőséget ad arra, hogy a testhelyzettől függő szerveződéssel párhuzamosan több testhelyzet és testmozgás, mint egységes egész vizuálisan tükröződjön a tudatban. A látás és a testhelyzet működése a saját test és a környezet tárgyait egységes felmérése a képi módosuláson belül jöhet létre.

Ez a folyamat lehetőséget teremt arra, hogy a saját testről nyert tapasztalat és a környező tárgyairól szerzett tudás elkülönüljön. A saját test észlelési folyamata beletartozik a szenzomotoros tanulásba, és a beszéd kialakulása előtt megalapozza az én fogalom kialakulását.

Ehhez a fejlődési szakaszhoz nélkülözhetetlen a külső világ vizuális mintázatának észlelése, amelyet fiatal állatkölykök fejlődési sajátosságaival demonstráltak. Erre kiváló példa Held és Hein (1963) kísérlete, melyet a kutatók különböző alomból származó macskákkal végeztek el. Ennek segítségével megállapították, hogy az aktív mozgás elengedhetetlen feltétele a sikeres látási teljesítménynek. Erre a következtetésre azon kísérlet során jutottak, mely szerint egy macskát kijelöltek aktív tagnak, aki szabadon mozgathatta a passzív macskát, amit mozgásképtelenné tettek. Az aktív tag mozgása határozta meg a passzív résztvevő vizuális környezetváltozásait. A látvány mindegyik esetben nagyon hasonló volt, de a passzív tag számára a mozgáshiány miatt nem teljesült a tanulás minden feltétele. Az alábbi kép szemlélteti, a kísérleti situációt, melyben a macskák részt vettek.



1.ábra. Held és Hein (1963, 873. o, 1. ábra) kísérleti berendezése a mozgás és az

ebből következő vizuális visszacsatolás egyenlővé tételére aktívan mozgó (A) és passzívan (P) mozgó mozgás esetén

Kísérletek igazolták, hogy a normál testkép fenntartásához külső és mintázott környezetre van szükség. (Myers és munkatársai (1963), valamint Zubek és Macneill (1967) felnőttekkel felvett észleléstől való megfosztottság kísérletében (Marton, 1970) testképzavar fellépését tapasztalták, ami a téri és saját testen történő közös referencia bázisára utal. Az ideggyógyászatban már ismert tény, hogy a testséma és a téri lokalizáció zavari az agyban keletkezett gyulladással káros esetén összhangban jelentkeznek (Denny-Brown, Banker, 1954, In Marton 1970; Crichtley 1965 In Marton 1970). Ahhoz, hogy az én tudat fennmaradjon a saját testen, valamint a külső térítájékozdás akkor lehetséges, ha a működésük együtt sértetlen. Ha a felnőtt személyeket megfosztják a képi környezettől és a kültéri támpontoktól (pl. bekötik a szemét) (Freedman 1961), akkor test lokalizációs zavar lép fel, valamint ezzel együtt gondolati úton ellensúlyozható tudatzavar (Marton 1970).

Testreprezentáció fejlődése

A testreprezentáció fejlődés nyomon követésének fontossága az előzményekből egyértelműen körvonalazódik. Már a hét hetes magzatok is képesek mozgatni testüket, végtagjaikat, ezek hozzásegítik őket ahhoz, fizikális kapcsolatot tudjanak teremteni környezetükkel. Első életévükben képesek a környezetüktől elkülöníteni saját testüket. Tehát az újszülöttek testi tudása fokozatosan emelkedik ki implicit érzékszervi és motoros tapasztalatok által. A szenzoros és motoros rendszer részleges integráltságról is léteznek bizonyítékok, ennél fogva biztosan beszélhetünk egy korai szenzomotoros tudásról. Újszülöttek tudják utánozni a felnőtteket, ami arra utalhat, hogy a csecsemők részben azonosítani tudják a mozgásmintákat, és képesek reprodukálni azokat. Az utánzás a reciprok kapcsolatok alapjának tekinthető; a társas interakciók előfeltételként funkcionál, mely során kialakul a szelf érzése (Lábadí, 2011). Öthónapos csecsemőknél már megfigyelhetők a szenzomotoros testreprezentáció bizonyítékai. Sharon W. Campbell (1973) Piaget nyomán úgy vélekedett, hogy a gyermekek kezdetben az általuk manipulált tárgyakat egyszerű, differenciálatlan testmozgásként kezelik. Tevékenységeik fokozatosan elveszítik globális jellegüket, mivel motoros cselekvéseik egyre differenciáltabbak és koordináltabbak lesznek. Campbell úgy írta le a gyermeki fejlődés folyamatát, hogy kezdetben a gyermeknek a cselekvéshez szüksége van egy tárgyra, majd az adott tárggyal cselekszik, végül pedig képes lesz tárgy használata nélkül is cselekedni. Ez meglehetősen hasonló ahhoz, mint ahogyan az egocentrikus térszemlélet feledésbe merül a test topográfiájának érzékszervi differenciálódása által. Vagyis a gyermekek ezután nem önmagukat tekintik központnak a környezetük megismerése során (Campbell, 1973).

A vizsgálatok és a tapasztalatok alapján a vizuális-téri reprezentáció az arcra vonatkozóan sokkal korábban kialakul, mint az emberi test topológiai reprezentációjára. Katoa és Konishi (2013) Haith és munkatársai (1977) tanulmánya alapján úgy vélik, hogy a 3-5 hetes csecsemők többnyire csupán az arc széleit pásztázzák, míg 9-11 hetes korukra elkezdik a szemeket nézni, tanulmányozni. A csecsemő első életében csak sematikus tudással bír az emberi testről az archoz képest (Kato és Konishi, 2013). Az emberi test modellje aránylag hamar kifejlődik, és valószínűleg ez az előfeltétele a vizuális-téri testreprezentáció kialakulásának. A hét

hónapos csecsemők meg tudják különböztetni az ember és az emlősök kategóriáját, mindazonáltal a két év hat hónapos korig a nem lesz részletes a vizuális-téri testreprezentáció (Lukács, 2012).

Slaughter és Heron (2004) megállapították, hogy a tizenöt-tizenhét hónapos gyermekek vizuálisan meg tudják különböztetni az általános megjelenésű testábrát a kevertől. Kutatók úgy vélik, hogy több magyarázata is van annak, hogy miért a test reprezentációja alakul ki később, nem pedig az arcé. Egyesek szerint a testeket észleléssel nehezebben tanuljuk meg, mint az arcokat. Mások úgy vélik, hogy a csecsemők veleszületett emberi arcsémával rendelkeznek, valamint van egy lehetséges interpretáció, mely szerint a csecsemőknek sokkal kevesebb tapasztalata van a testekkel, nem úgy, mint az arcokkal (Lábadi 2011; Lukács 2012; Slaughter és Heron 2011).

Az utánzás fontos szerepet játszik a csecsemők életében, mivel ez hozzájárul az emberi test topografikus reprezentációjának fejlődéséhez (Lábadi 2011; Lukács 2012). Az utánzás segítségével a gyermekek elsajátítják az egyezéseket a belső mozgással összefüggő kifejezések és a külső testreprezentációk között, ezek eredményeként a test egy kiemelkedő elem lesz a többi között, emiatt kívülről is láthatóvá válik (Lukács 2012). Ugyanakkor az utánzáshoz elengedhetetlen az, hogy a gyermek perceptuálisan felismerje és értelmezze a másik személy viselkedését és összeegyeztesse cselekedeteivel, emiatt növekedik a saját testi tudata (Lábadi, 2011; Lukács, 2012).

A kisgyermekek testük ábrázolásának tekintetében fejletlen viselkedést mutatnak. Partiau és munkatársai (2022) vizsgálatukban DeLoache, Uttal és Rosengren (2004) tanulmánya alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermekek 2 és fél éves korukig helytelenül vagy egyáltalán nem veszik figyelembe testük valós méreteit, mikor a világ megismerésével foglalatostkodnak. Erre bizonyíték, hogy megszokásszerűen megpróbálnak beférni az autók, székek, házak játékméretű másaiba. Brownell és munkatársai (2007; 2010) különböző tanulmányaikban igazolták, hogy a gyermekek kettő éves koruk végére észlelik és felfogják saját testüket, ám nem tudják még az emberi testet pontosan lerajzolni. Továbbá azt is megerősítették, hogy két és fél éves korukra több testrészt képesek megnevezni a gyermekek, mint amennyit meg tudnak mutatni magukon. Slaughter és Brownell (2011) szerint ez az aszimmetria az egocentrikus perspektívából a felnőttek útmutatása révén fejlődik ki, annak érdekében, hogy beindítsa a testrészek elnevezési tudásának gyarapodását. A szerzők azonban azt közvetítik, hogy a testreprezentáció elsajátításához ezeket a tevékenységeket egy harmadik személy perspektívájából is meg kell erősíteni, mely elősegíti a testrészek elhelyezését, s térbeli összekapcsolását.

Lukács (2012) tanulmánya nyomán, ahogyan a gyermekek fejlődése egyre előrehaladottabb állapotba kerül, úgy a teljesítményük egyre kevésbé fog különbözni a felnőttekétől. Seitz (2003) tanulmányában megmutatkozott, hogy a 4 éves gyermekek csökkent teljesítményt mutattak a személyfelismerés pontosságában, ám bár ez a pontosság 4 éves kortól egészen felnőttkorig folyamatosan fejlődik. Az arcfelismerési teljesítmény 6 éves kor után kezd el pontosabban kifejlődni, továbbá kimutatható volt az is, hogy a fiatalabb korosztálynak gyengébbek a verbális képességeik, vagy még nem tudnak hatékony stratégiát felállítani egy-egy adott szituáció megoldására. Seitz (2003) munkáját felhasználva harmadik életévükben járó gyermekek teljesítménye meglehetősen jobb az egésztestre kiterjesztett vizsgálati feladatokban, mintsem azokban ahol csupán csak az arcra koncentrálnak az

utasítások, vizsgálati elemek. Más kutatások alátámasztják azt, hogy a felnőttekéhez nagyon közel álló eredményeket képesek elérni a 8-10 éves gyermekek a korábban említett feladatokban, ám bár jobb teljesítmény nyújtanak azokban az esetekben, melyekben a testrészek be lettek helyezve valamilyen kontextusba (Lukács 2012).

A tanulmányok alátámasztották, hogy tíz éves korig fejlődik ki a testreprezentáció a gyermekekben, ennél fogva elengedhetetlen, hogy már óvodás korban is nagy hangsúlyt fektessük a testséma fejlesztésére.

Testábrázolás szintjei

Auclair és Jambaque (2015) szerint az emberi test ismeretei rendezettek. A testábrázolásnak három különálló, de egymással összefüggő szintje van, erre utalnak a felnőtt neuropszichológiai kutatások - Longo és munkatársai (2010 In. Auclair, Jambaque 2015), valamint Schwoebel és Coslett (2005) -, továbbá a fejlődéslélektani pszichológiából származó bizonyítékok, melyet Slaughter és Brownell (2011), valamint Slaughter és munkatársai (2004) tanulmányai alapján ítélték meg.

Az első a szenzomotoros szint, azaz a testsémáé, itt többszörös szenzoros és motoros bemeneten alapul a testrészek egymáshoz viszonyított helyzetének rövidtávú megjelenése. Auclair és Jambaque (2015), valamint Rochat (2010) tanulmányát értelmezve a reprezentáció ezen formáját három hónapos kortól tekintik eredményesnek, mikortól a csecsemők saját testüket dinamikus és szervezett entitásként ismerik fel.

A második szinten található a test topográfiai ábrázolása, mely a vizuális információkból származik, ide értve a testrészek határait és közelségi viszonyait. Auclair és Jambaque (2015) arra a következtetésre jutott, hogy a 15 és 18 hó közötti gyermekek képesek megkülönböztetni a tipikus emberi testet a kódolt testektől, ez arra utal, hogy a gyermekek az emberi test vizuális térbeli ábrázolását egy éves koruktól kezdik el elsajátítani, ehhez Slaughter és munkatársai (2002, Slaughter, Heron-Delaney, Christie, 2012) által elvégzett kísérleteit vették alapul. Továbbá kimutatták, hogy kapcsolat van a test ingerek absztraktsága és az életkor között, mikor a csecsemők észlelik a tipikus emberi test alakját a kódolt testek között, minél elvontabb a test, annál inkább pontatlanok a csecsemők (Slaughter 2012 In. Auclair, Jambaque, 2015).

A harmadik szintje a szemantikus testtudás az emberi test lexikális és szemantikai ismeretére, továbbá annak eszközökhöz való viszonyára vonatkozik (Auclair, Jambaque, 2015). Auclair, Jambaque (2015) több kutatást tanulmányozva arra jutottak, hogy az első életévtől a harmadik életévig gyarapodnak az emberi test különböző részeire vonatkozó lexikális ismeretek. A testrészek megnevezésének képessége szoros kapcsolatban van a topográfiai testábrázolással. A több olvasott vizsgálat közül kiemelkedő Camoes-Costa 2011-ben végezett kísérlete, melyben olyan 2 év és 3 és fél éves életkor közötti gyermekeket vizsgált. A gyermekeket megkérte, hogy minden testrészt jelöljenek meg a kísérletező testén. A vizsgálat során megfigyelték, hogy a gyermekek az ízületekkel (pl. térd, csukó, könyök) vagy a nagy testrészekkel (pl. has, comb, fej) szemben sokkal pontosabban nevezték meg a fej részeit, továbbá az is megfigyelhető volt, hogy a nagy testrészeket pontosabban nevezték meg, mint az ízületeket. Crowe és Prescott (2003 In. Auclair, Jambaque 2015), valamint Johnson és munkatársai (1979 In. Auclair, Jambaque 2015) kimutatták az emberi testrészekkel végzett szabad felidézési feladat módszertanát

alkalmazva, hogy a gyermekek lexikális-szemantikus testismeretének szerveződése leginkább a strukturális jelzések használatával határozható meg.

Vizsgálat célja

A gyermekek fejlődésében a megfelelően kialakult testkép, valamint az azzal ekvivalens tendenciában való fejlődés elengedhetetlen. Bizonyított ugyanis, hogy a testkép hiányosságai vezetnek a vizuális észlelés zavaraihoz, amelyben a mozgásfunkció zavarai is jelentős szerepet játszanak. A gyermekek testképében a teljes fejlődésük megmutatkozik, a mozgás fejlődése pedig a test észlelését közvetlenül befolyásolja és javítja. A mozgásos tapasztalatok nyomán nemcsak a testéről, hanem a környezetéről is kialakul egyfajta kognitív térkép (Alkonyi, Rosta, 1996).

Ezzel összefüggésben kutatómunkánk célja a tipikusan fejlődő mintázatról való adatgyűjtés, melynek következtében képet kaphatunk az óvodáskorú gyermekek testséma fejlődéséről. Hiszen a mindennapi pedagógiai gyakorlatban még korántsem központi kérdés az, hogy a testkép mennyiben befolyásolja a gyermekek fejlődését, valamint az, hogy a megfelelő hozzáállás esetén milyen pozitív, illetve negatív hatással vannak a gyermekek fejlődésére. Ha ugyanis negatív impulzusok érik a gyermeket, akkor az a későbbi életükben hátrányt okozhat a kiskori fejlődési visszamaradottság miatt. N. Kollár és Szabó (2004) könyvét olvasva feltételezhető, hogy az énkép szerves részét képezi a személyiségnek, összefüggésben áll más személyiségjellemzőkkel, többek közt a motivációval. Ezt Burns (1982) kutatása alátámasztotta, hogy a jól teljesítő tanulók nem csak pozitívan vélekednek testképükről, de a sikereiknek köszönhetően jó kapcsolatot ápolnak szüleikkel és kortársaikkal egyaránt (N. Kollár-Szabó 2004).

Vizsgálati kérdések

Kérdés: Van-e különbség az életkori övezetek között?

A gyermek viselkedése a 3-6 éves periódusban mélyreható változásokon megy keresztül (Király, 2011). A csecsemő első életévében az archoz viszonyítva csupán sematikus tudással bír az emberi testről (Kato-Konishi, 2013). Viszonylag korán kifejlődik az emberi test modellje és feltételezhetően ez az előfeltétele a vizuális-téri testreprezentáció kialakulásának. Az emberi test topografikus reprezentációjának fejlődésében kiemelkedő szerepet játszik az utánzás a csecsemők életében (Lukács, 2012). Továbbá a 15 és 18 hó közötti gyermekek képesek megkülönböztetni a tipikus emberi testet a kódolt testektől, ez arra utal, hogy a gyermekek az emberi test vizuális térbeli ábrázolását egyéves koruktól kezdik el elsajátítani (Auclair, Jambaque, 2015). A kisgyermekek testük ábrázolásának tekintetében fejletlen viselkedést mutatnak. A gyermekek 2 és fél éves korukig helytelenül vagy egyáltalán nem veszik figyelembe testük valós méreteit, mikor a világ megismerésével foglalatosságnak. Továbbá azt is megerősítették, hogy két és fél éves korukra több testrészt tudnak megnevezni, mint amennyit képesek megmutatni magukon (Partiau-Conjan-Gaudeuel-Lopez-Vilianin-Pavon-Gomez 2022). A harmadik életévükben járó gyermekek teljesítménye jobb az egésztestre kiterjesztett vizsgálati feladatokban, ellentétben azokkal, akik esetében kizárólag az arca centralizálódnak az instrukciók (Lukács, 2012). A négyéves gyermekek rosszabb teljesítményt mutattak a személyfelismerés pontosságában (Seitz, 2003), noha ez a teljesítmény négyéves kortól egészen felnőttkorig folyamatosan fejlődik. Hatéves kor után kezd el az arcfelismerési teljesítmény precízebben kifejlődni (Seitz, 2003).

Kérdés: Melyik feladathelyzet mutatja meg leginkább a testséma fejlődés sajátosságait?

A héthónapos csecsemők képesek megkülönböztetni az embert és az emlősöket, ámbar 2 és fél éves korukig nem lesz teljes a vizuális-téri testrepresentációjuk (Lukács, 2012). A gyermek cselekvéseiben a 3-6 éves korszakban két motiváló erő van jelen, az egyik az önállóságra való igény, a másik az utánzás iránti hajlam (Király, 2011). Az emberi test topografikus reprezentációjának fejlődésében kiemelkedő szerepet játszik az utánzás a csecsemők életében (Lukács, 2012). Az utánzáshoz elengedhetetlen, hogy a gyermek perceptuálisan felismerje és értelmezze a másik személy viselkedését, s összeegyeztesse azt saját cselekedeteivel, ennek következtében fejlődik saját testi tudata (Lábadi, 2011; Lukács, 2012). A harmadik életévükben járó gyermekek gyengébb teljesítmény nyújtanak azokban a feladatok, melyekben az arca centralizálódnak az instrukciók, viszont az egésztestre kiterjesztett vizsgálati feladatokban sokkal jobb eredményt nyújtanak (Lukács, 2012). A fiatalabb korosztálynak gyengébbek a verbális képességeik, vagy még nem tudnak hatékony stratégiát felállítani egy-egy adott szituáció megoldására (Seitz, 2003).

Vizsgálat

Vizsgálati minta

A vizsgálatunk során óvodáskorú gyermekeket válogattunk, akik 3,6 év és 6,8 év közötti korcsoportba tartoznak. A vizsgálati minta 79 gyermekből áll (2. táblázat), ennek oka a kialakult Covid - 19 fertőzés okozta vészhelyzet. A gyermekek több, Veszprém megyei óvodából lettek kiválasztva. A gyermekek átlagéletkora 5,12 év, ebből 39 fiú és 40 lány. Életkorok szerinti megoszlás tekintetében 3,6 év - 4,6 év 27 fő; 4,7 év - 5,6 év 29 fő és 5,7 év - 6,8 év 23 fő vett részt a vizsgálatban.

2. táblázat. Vizsgált minta száma (n), illetve megoszlása életkor és nem szerint

	Átlag életkor	Nem: fiú/lány	3,6 ÉV – 4,6 ÉV	4,7 ÉV – 5,6 ÉV	5,7 ÉV – 6,8 ÉV
N	5,12 év	39/40	27	29	23

Vizsgálati módszer

A vizsgálat során egy funkcionális, játékos, négy feladtból álló feladatsort állítottunk össze. A feladatok dokumentálásához mintavételi kartonokat szerkesztettünk össze, melyeken minden gyermek teljesítményét feltüntettük a feladatok elvégzése közben (1. melléklet). A mérőeszközöket saját kezűleg készítettük el a gyermekek számára, a játékorientáltság szempontját figyelembe véve, továbbá ügyeltünk az eszközök tartósságára, azonfelül arra is, hogy használatuk egyszerű legyen, ne okozzon nehézséget a gyermekek számára.

Vizsgálat feladatai, mérőeszközei

A vizsgálatunk első feladata (2. melléklet) egy emberi test összeillesztése volt. A feladat felvezetéseként egy rövid mesét mondtunk a gyermekeknek, annak érdekében, hogy

kellően felkeltse a figyelmüket, s beleélhessék magukat a szerepbe, melynek hatása ösztönzően hat a gyermekekre, ezáltal céljukká válik a tevékenység minél precízebb megoldása. A gyermekek választhattak a fiú és lány babák közül, melyeket hat-hat részre daraboltunk fel. A feladat fő célja a pontos helyen történő összeillesztés volt, mely során figyelembe vettük az oldaliságot. A feladatban összesen 12 pontot lehetett elérni.

Második vizsgálati mérőeszközünk (3. melléklet) egy rajzolt testábra volt, melyen meg kellett jelölniük az általunk meghatározott testrészeket, melyeket kategorizálva pontoztunk. Ebben a feladatban megfelelő helyen történő jelölés esetén 2 pont járt, kisebb eltéréssel a pontos hely közelében 1 pont, rossz testrész, illetve kihagyás esetén pedig nem járt pont. A feladatban öt testrész megjelölését kértük a gyermekektől. A fej, a nyak, a combok, a tenyerek, valamint a has kerültek központi szerepbe. A feladatban összesen 10 pontot lehetett elérni.

A harmadik feladatban (4. melléklet) az emberi fej részein volt a hangsúly, el kellett elhelyezniük az általunk készített fejrészeket az arc nélküli fejen és itt szintén választhattak fiú és lány közül. Az első feladathoz hasonlóan, itt is elmondtunk a gyermekeknek egy mesét, amely az előző folytatása volt, így visszazökkentettük a gyermekeket a dramatikus szituációba. Ebben a feladatban arra összpontosítottunk, hogy a gyermekek helyesen el tudják helyezni a fej részeit a pontos helyre. Amennyiben az oldaliság nem volt megfelelő azt külön feltüntettük a mintavételi kartonon. Abban az esetben, ha megfelelő helyre helyezte el a gyermek a részeket, akkor 2 pont járt, 1 pont, ha kis eltéréssel, de a pontos hely közelébe helyzetbe, illetve nem járt pont, ha rossz helyre helyezte az adott fejrészt a gyermek. Ebben a feladatban összesen 10 pontot lehetett elérni.

Végül az utolsó, negyedik feladatban megkértük a gyermekeket, hogy rajzolják le a saját arcukat úgy, amilyennek önmagukat gondolják. A vizsgálat során nem látták saját tükörképüket, így az emlékezetükre hagyatkozva kellett elkészíteniük a rajzot. A feladat folyamán azt figyeltük, hogy a szemeket, a füleket, az orrot és a száját megrajzolták-e a gyermekek, és ha igen, akkor jó helyre helyezték-e el. A pontozás ebben a feladatban úgy épült fel, hogyha az oldaliság nem volt megfelelő azt külön jelöltük. Amennyiben megfelelő helyre helyezte el a gyermek, akkor 2 pont járt, 1 pont járt a pontos helytől való kis eltérés esetén, illetve 0 pontot kaptak, ha rossz helyre helyezték, vagy teljesen kihagyták az adott testrészt a gyermekek. Ebben a feladatban összesen 12 pontot lehetett elérni.

Eredmények

Az elérhető összes pontszám a vizsgálat során 44 pontban volt maximalizálva. A feladatok során különböző pontozási skálát alkalmaztunk. Az első feladat során összesen 12 pontot érhetnek el a gyermekek, minden helyes testrészét 2 pont járt. Amennyiben a testrésznek az oldalisága eltért a helyestől, abban az esetben 1 pontot levontunk, valamint, ha a gyermekek rossz helyre helyezték el a testrészt, abban az esetben nem kaptak pontot az adott testrésze. A második és a harmadik feladat során 10-10 pontot lehetett elérni. Jelen feladatok esetében a pontozási skála megegyezik. Eszerint minden jó megoldásért 2 pontot kaptak a gyermekek, amennyiben a pontos hely közelében helyezték/jelölték az adott részt, akkor 1 pontot kaptak. Túl távoli hely, valamint rossz helyen való elhelyezés esetén nem kaptak pontot a gyermekek. A

negyedik feladatban a megadott testrészek alapján vizsgáltuk a gyermekek rajzait, mely alapján minden helyesen megrajzolt és elhelyezett testrészt 2 pont, kisebb eltérések esetén 1 pont volt kapható. Az érzékszerv hiányáért, rossz helyen való elhelyezéséért 0 pontot kaptak a gyermekek. A feladatban összesen 12 pontot lehetett elérni. Életkorok szerint átlagolva az elért pontszámokat megfigyelhető (3. táblázat), hogy a 3,6 év – 4,6 év és a 5,7 év – 6,8 év korcsoportok szignifikánsan különböznek teljesítményükben.

3. táblázat. Az összes pontszám átlagolt eredménye korcsoportok szerinti megoszlásban

	3,6 év – 4,6 év	4,7 év – 5,6 év	5,7 év – 6,8 év
Összes pontszám	26,074	32,966	36,217

Valamint kielemeztük az egyes feladatok átlagos pontszámait SPSS próbákkal, melyeket egyszempontos varianciaanalízissel végeztük el. A vizsgálatban minden próbában és minden életkori övezetben szignifikáns különbséget találtunk (4. táblázat). Az eredmények szerint megfigyelhető, hogy a gyermekek az életkor előrehaladtával jelentős fejlődésen mennek keresztül főként 3,6 év és 6,8 év korcsoportok között. A 3,6 év – 4,6 év, valamint az 5,6 év -6,8 év korcsoportok között még finomodnak a testsémával kapcsolatos tudások.

4. táblázat. Az egyes feladatok átlagos pontszáma életkorcsoportokra bontva

Feladattípusok	3,6 év – 4,6 év	4,7 év – 5,6 év	5,7 év – 6,8 év	Elérhető összespontszám
Emberi test	7,7778	9,5862	10,5217	12
Testábra	7,5185	8,0690	9,3913	10
Fejrészei	5,9259	7,2414	8,5652	10
Arcrajz	4,8519	8,0690	7,7391	12

A korcsoportok között minden feladat során találtunk különbséget, melyeket a statisztikai próbák igazoltak (5. táblázat). Ezek következményében feltételezhetjük, hogy van különbség az életkori csoportok testsémadata között.

5. táblázat. A feladatok közötti különbségek

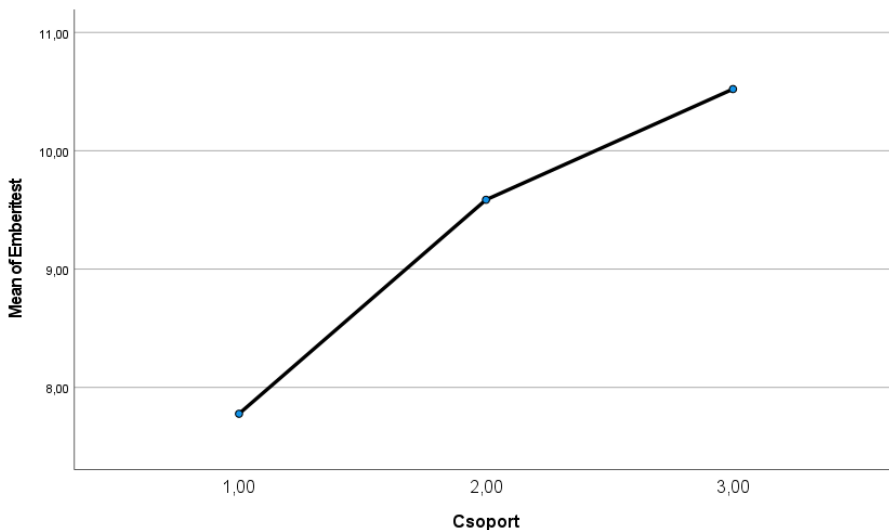
Feladattípusok	DF	F	Sig.
Emberi test	2	5,670	,005
Testábra	2	6,524	,002
Fejrészei	2	8,431	,000
Arcrajz	2	9,620	,000

Majd ezt követően megvizsgáltuk minden egyes feladatcsoporton belül, hogy a korcsoportok között igazolható-e fejlődési különbség (6. táblázat).

6. táblázat. Korcsoportok közötti fejlődési különbségek

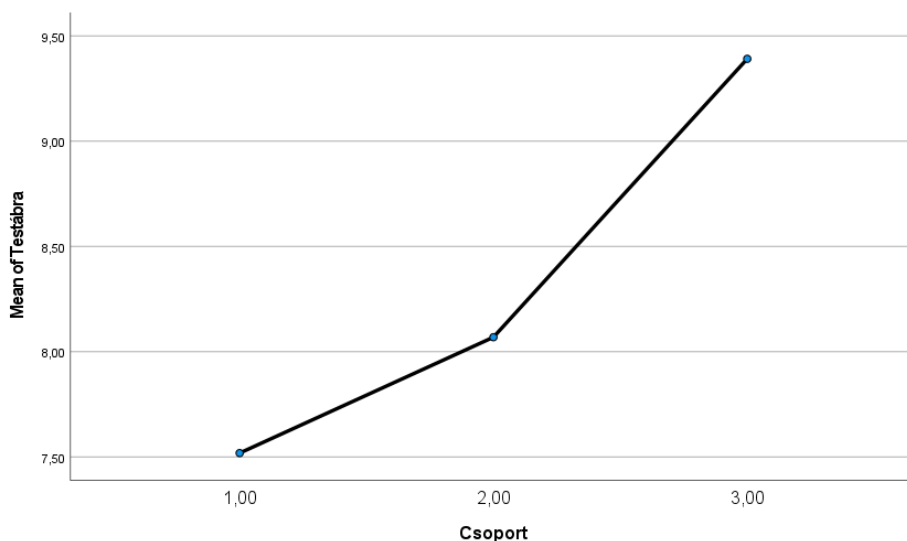
		Átlag különbség	Sig.
Emberi test	4 év	-1,80843	,075
	5 év		
	4 év	-2,74396	,005
	6 év		
Testábra	4 év	-1,87279*	,002
	6 év		
Fej Részei	4 év	-2,63929*	,000
	6 év		
Arc Részei	4 év	-3,21711*	,000
	5 év		
	4 év	-3,21711*	,003
	6 év		

Az „Emberi test” feladat során egyes korcsoportok között található teljesítmény béli különbség. A 3,6 év – 4,6 évesek teljesítménye szignifikánsan különbözik a 4,7 év – 5,6 évesek és az 5,7 év – 6,8 évesekétől. A mellékelt ábrán jól megtekinthető, hogy a gyermekek fejlődése lineárisan fejlődik (2. ábra). 3,6 év – 4,6 év és 4,7 év – 5,6 év közötti periódusban egy meredekebb fejlődési vonal látható, mely arra enged következtetni, hogy ebben az időszakban egy intenzívebb fejlődésen megy keresztül a gyermek testsémája. A 4,7 év – 5,6 év és 5,7 év – 6,8 év közötti intervallumban a fejlődés intenzitása csökken, de még továbbra is jelen van.



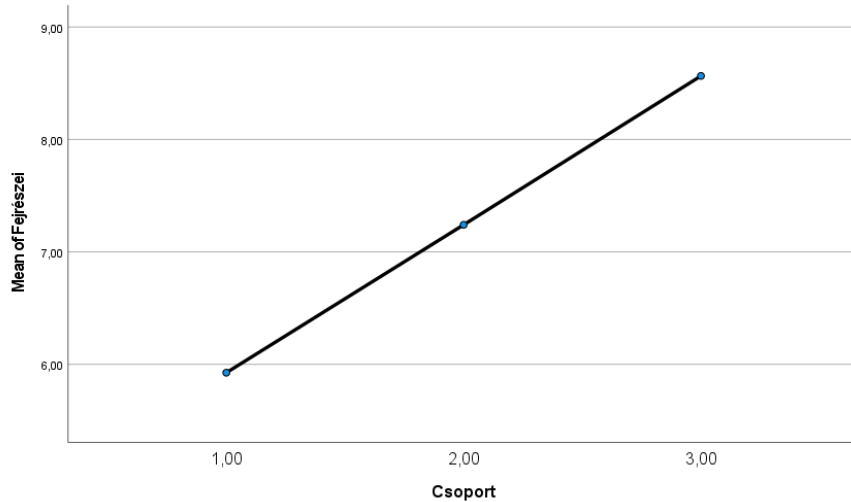
2.ábra. Az „Emberi test” feladat során fellelhető szignifikancia fejlődésgörbéje

A „Testábra” vizsgálatfeladat során a csoportok között is található minőségi különbség. A 3,6 év – 4,6 évesek eredménye az 5,7 év – 6,8 évesekétől, valamint 3,6 év – 4,6 évesek teljesítménye a 5,7 év – 6,8 évesekétől szignifikánsan eltér (3. ábra). Ennél a feladatnál az ábra segítségével megtekinthető, hogy a fejlődés intenzitása ellentétes az „Emberi test” feladatével. A gyermekek testtopológiája testrészek és ízületek tekintetében még fejletlen, csupán a nagytestrészeket tudják behatárolni, mint például a kar, a láb, a has, a fej stb.



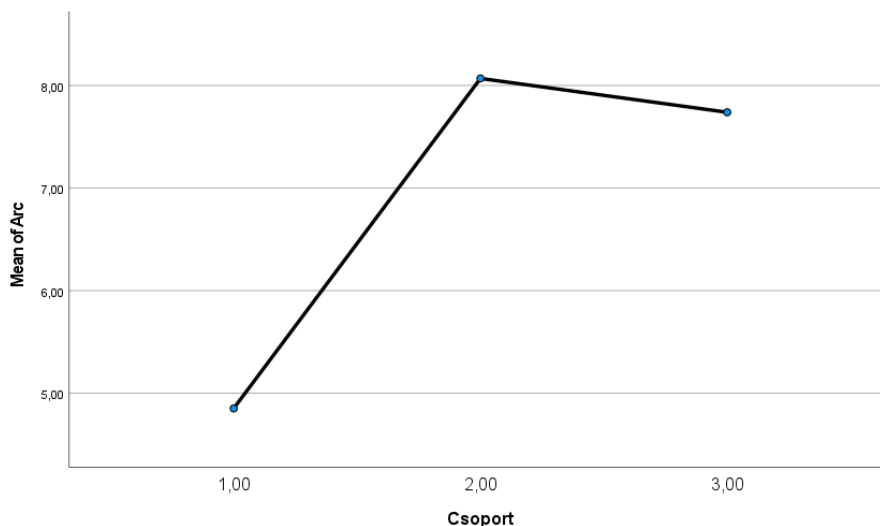
3.ábra. A „Testábra” feladat folyamán megtalálható szignifikancia fejlődésgörbéje

A „Fej részei” teszt kapcsán az életkori csoportok között található produktivitás béli differencia. A 3,6 év – 4,6 évesek produktuma az 5,7 év – 6,8 évesekétől szignifikánsan különbözik (4. ábra). A fejlődési vonalban jól láthatóan nincsen törés, ennek következtében feltételezhető, hogy a gyermekek folyamatosan bővítik ismereteiket, fejlettségüket. Lukács (2012) tanulmánya kapcsán már korábban említve, a harmadik életévükben járó gyermekek teljesítménye kiemelkedőbb egy egésztestre vonatkozó vizsgálat során, ellenben az arca redukáltakéval.



4.ábra. A „Fejrészei” feladat során jól követhető az arc részleteinek felismerési képességének szignifikáncikus fejlődésvonala

Az „Arcrajz” feladat kapcsán az életkori csoportok között fellelhető teljesítmény béli eltérés. A kicscsoportba tartozó gyermekek képesek megrajzolni fejük formáját, de a testükkel együtt, valamint a szem és a száj rajzolása jellemző a korcsoportra. A 4,7 év – 5,6 év csoportba tartozó gyermekek már képesek test nélkül is rajzolni, továbbá megjelenik a haj és az orr megrajzolásának igénye. A nagycsoportosok már képesek pontos, arányos emberi arcot rajzolni annak minden érzékszervével, illetve a fül megrajzolásának igénye is csatlakozik a korábbi folyamathoz. A 3,6 év – 4,6 évesek eredménye az 5,7 év – 6,8 évesekétől, valamint 3,6 év – 4,6 évesek teljesítménye az 5,7 év – 6,8 évesekétől szignifikánsan eltér (5. ábra).



5. ábra. Az „Arcrajz” feladat folyamán megfigyelhető szignifikancia fejlődésvonala

Összefoglalás

A feladatok többségének teljesítésében jelentős különbség mutatkozott az életkori övezetek között. Ezen eredmények fényében feltételezhető, hogy a gyermekek testséma fejlődése a 3,6 év - 5,6 év közötti intervallumban egyenletes fejlődési útvonalat jár be tipikus fejlődés mellett. Úgy tűnik, hogy a kapott eredmények illeszkednek más kutatások empirikus tapasztalataihoz, vagyis hogy a testséma és testkép fejlődése intenzív fejlődési utat jár be ebben az életkori övezetben. A gyermek fejlődése, tájékozódó viselkedése a testsémáján mélyrehatóan a 3 év – 6 év periódusában megy végbe (Király, 2011).

Az előbb említett intenzív fejlődési folyamatot egy lassabb fejlődés követi, ami arra enged következtetni, hogy a testséma fejlődése hosszú utat jár be, ami számos pedagógiai és pszichológiai konzekvenciát hordoz magába, mint például a gyakorlást, fejlesztést, utánkövetést. A vizsgálat csatlakozni tud Király (2011) kutatásához, aki korábbi kutatásában ennek a fejlődésnek az elnyújtott útvonalát írta le. Ezen adatok tudatában úgy vélhető, hogy a testséma fejlődése nem tagolható pontokra, nem szakaszosan fejlődik, hanem hosszú folyamaton keresztül megy végbe. Azonban meg kell jegyezni, hogy nem minden vizsgálat véli úgy, hogy a testséma fejlődése egy folyamat, sokkal inkább úgy tartják, hogy a testséma egy veleszületett mechanizmus.

Slaughter és munkatársai (2011) elgondolásával nem ért egyet minden kutató, ugyanis többen veleszületett mechanizmusok fontosságát hangsúlyozzák. Csecsemőkkel és kisgyermekkel végzett kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a testek perceptuális feldolgozása általános tanulási mechanizmusok által szerzett, tapasztalat-függő folyamatnak tekinthető.

A vizsgálat arra enged következtetni, hogy a testsémával kapcsolatos fogalmi tudás beépülése egy folyamatosan fejlődő terület, melynek jelenléte nélkülözhetetlen a gyermeki tudás fejlődésében, valamint a környezet megismerésében. A fejlődés különböző intenzitást mutat egyes területeken, valamint más-más életkori szakaszokban.

Irodalom

- Alkonyi M., & Rosta, K. (eds., 1996). *Taníts meg engem!* Logopédiai Kiadó, Budapest
- Auclair L., & Jambaqué, I. (2015). Lexical – semantic body knowledge in 5- to 11- year-old children: How spatial body representation influences body semantics. *Child Neuropsychology*, 21(4), 451–464
- Camões-Costa, V., Erjavec, M., & Horne, P. J. (2011). Comprehension and production of body part labels in 2- to 3-year-old children. *The British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 552–571.
- Fazekasné, F. M. (2013). *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Held, R., & Hein, A. (1963). Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56(5), 872-876.
- Katoa, M., & Konishib Y. (2013). Where and how infants look: The development of scan paths and fixations in face perception. *Infant Behavior & Development*, (36) 32– 41
- Király, T., & Szakály, Zs. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó.
- Lábadi, B. (2011). A lábujjától a feje búbjáig. A testreprezentációtól. In: Deák, A., Nagy, L., & Péley, B. (eds.) *Lélek-képek. Tanulmányok a 60 éves Révész György tiszteletére*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs, 119–131.
- Lukács, D. (2012). *Van-e inverz hatás az emberi testre az óvodáskorú gyermekeknél?*. Pécsi Tudományegyetem
- Marton, M. (1970). Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (27), 182–197.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó Kft., Budapest
- Partiau, J., Conjan, T., Gaudeuel, J., Lopez-Vilianin, G., & Pavon, A. G. (2022). Improving Body Representation and Motor Skills with a Preschool Education Program: A Preliminary Study. *Children*, (9) 117.
- Rochat, P. (2010). The innate sense of the body develops to become a public affair by 2–3 years. *Neuropsychologia*, 48(3), 738–745.
- S. Nagy, Z. (2017) Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Budapest Országos Orvosi Rehabilitációs Intézet, Budapest A testleképződés integratív modellje, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72. (3/6), 401–425.
- Seitz, K. (2003). The Effect of Changes in Posture and Clothing on the Development of Unfamiliar Person Recognition. *Appl. Cognit. Psychol*, (17), 819–832.
- Slaughter, V., & Brownell, C. A. (2011). *Early development of body representations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- W. Campbell S. (1973). *Body schema development in 3 to 6 year old children*. The University of British Columbia

Mellékletek

1. számú melléklet – Mintavételi karton

1. Emberi test

Pontszám:

/12 pont

(Minden helyes helyre tett darab 2 pont)

Baba	Fej	Törzs	Jobb láb	Bal láb	Jobb kéz	Bal kéz
Fiú/Lány						

2. Testrészek elhelyezkedése a testábrán

Pontszám:

/10 pont

Sorszám	Testrész	2 (Megfelelő helyen)	1 (A pontos hely közelében)	0 (Rossz helyen)
1	Has			
2	Fej			
3	Tenyér			
4	Combok			
5	Nyak			

3. Fej részei

Pontszám:

/10 pont

Rész	Oldaliság nem megfelelő	2 (Megfelelő helyen)	1 (A pontos hely közelében)	0 (Rossz helyen)
Szem				
Jobb fül				
Bal fül				
Orr				
Száj				

4. Saját arcuk megrajzolása

Pontszám:

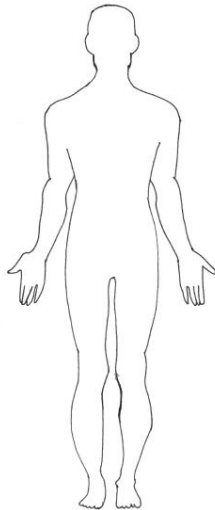
/12pont

Rész	Oldaliság nem megfelelő	2 (Megfelelő helyen)	1 (A pontos hely közelében)	0 (Rossz helyen)
Jobb szem				
Bal szem				
Jobb fül				
Bal fül				
Orr				
Száj				

2. számú melléklet – „Emberi test” feladat



3. számú melléklet – „Testábra” feladat



4. számú melléklet – „Arc részei” feladat



MŰHELY

Schnell Zsuzsanna - Zalay Szabolcs - Gombás Ildikó

PROJEKTPEDAGÓGIA A GYAKORLATBAN – A VIZED PROJEKT GYAKORLATI ELEMEI ÉS HATÉKONYSÁGA MINT A TÁRSADALMI VÁLTOZÁS CSÍRÁJA

Bevezető

Tanulmányunk a projektpedagógia megvalósulásának egy konkrét esetét mutatja be, s ezen keresztül a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium VIZED projektjének metodikájába ad betekintést. A gimnázium pedagógiai programjának fontos része az innovatív, modern módszerek alkalmazása, a diákcentrikus szemléletből kiindulóan, elsősorban a diákok saját önálló érdeklődésére építő, ezt ösztönző ill. kiaknázó módszerek előtérbe helyezése (Pléh, 2013, 2021; Zalay, 2011, 2017, 2018, 2021).

A gimnázium rendkívül sokszínű tanári karának közös alapfilozófiája, hogy pedagógiai kultúrájuk csak úgy tud megfelelni a következő, nehéz időszak kihívásainak, ha a legjobb hazai és nemzetközi hagyományokra építve újra tudják szervezni iskolájukat az Élet alaptörvényeinek szellemében, ahol a valóságot képesek lesznek holisztikusan szemlélni mindazok a résztvevők, tanárok, dolgozók, szülők és diákok, akik a közösséget alkotják – testben, lélekben és értelmükben egyaránt – teljes értékű személyként, egyúttal felelős közösségi emberként.

E pedagógiai filozófia új, központi kategóriája, amely szerves, belső fejlődés eredménye, az a „homo studens” elnevezésű emberkép, amely szintetizáló paradigmakísérletként jelenik meg. Jelentése a „tanuló ember”, aki újra felfedezi önmagát és emberi közösségét egy mélyebb lelki, egyúttal egy magasabb szellemi szinten, a fennmaradás és egy élhetőbb világ megteremtésének reményében. Kiemelt céljuk a magas szintű szellemi fejlődés elősegítése mellett, a lelki egyensúly megteremtésére nevelés és az egészséges, minőségi életmód fejlesztése. Ez megalapozza az életen át tartó igényességet a testi, lelki, szellemi egészség és jóllét fenntartása iránt, hozzájárulva ezzel az élet örömteli megéléséhez. Az iskola feladatát olyan pedagógiai (oktatási-nevelési) feltételrendszerként határozzák meg, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló az iskolában megismerje és kialakítsa, gyakorolni kezdje azokat a szokásokat, amelyek a komplex autonóm személyiség egészséges, hosszú távú fejlesztésének alapját képezik. Az iskola a tanuló életkorának megfelelő módon igyekszik biztosítani, hogy a diákok megtanulják a jó időbeosztást, az önirányított tanulást, a tanulási módszertani sokszínűséget, differenciált haladás segítségével, olyan szokások elsajátításával, amelyek segítséget jelentenek az egészséges és zöld életmód fenntartásában, illetve, amennyiben szükséges, motivációt nyújtanak a diák teljes lényének újraépítésére.

Ez a pedagógiai közösség tisztában van vele, hogy a fentiek megvalósítása a célok minél pontosabb kijelölésén túl a módszerek és eszközök gazdagságán múlik. Pedagógiai kultúrájuk minősége, differenciáló képességük hatásossága, pedagógiai gyakorlatuk hatékonysága, végső soron pedagógiai hitelük lesz a fokmérője az

eredményességnek. A projektpedagógia térnyerése, az iskola pedagógiai filozófiai síkjára emelése elősegíti a pedagógiai diverzitás kiteljesedését a különböző tanítványok és a különféle helyzetek megközelítése érdekében, s a módszertani repertoár és eszköztár gazdagságának fejlődését a rendszerfejlesztés érdekében.

A 21. századi tanár modell új formája

A pedagógiai projekt valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó témához kapcsolódó célok, feladatok megvalósítására összpontosul. Fontos eleme az ezt szolgáló munkamenet és a várt eredmények felvázolása, prezentálása. Fő pillére a diákok konstruktivitása, kezdeményezőkézsége, valamint a saját motivációiknak, érdeklődésüknek megfelelő irányok megtalálása. Így elmondható, hogy a téma és feldolgozása a tanulók önállóságán és konstruktív részvételén alapul (Pléh, 2013; Bús, 2013; Kolosai és Pintér 2016; Schnell, Zalay és Gombás 2021). A pedagógus a 21. századi kompetenciákat kibontakoztató segítőként egy moderátori szerepben eltérően a hagyományos tantermi felállástól, ahol sokkal inkább tény adatokat szolgáltatató vezetője a didaktikai folyamatnak. A pedagógus szerepe a projekt módszerben egy intuitív és innovatív explorációs folyamatnak a segítése (M. Nádasi, 2003. 16). A feladatok jellemzően egyéni motivációból fakadnak, projektként való feldolgozásuk alkalmazott, integratív módon valósul meg.

A projektoktatás célja

A projektmetodikában ötletből cselekvés és végül produktum lesz az eljárás különböző lépéseinek strukturálásával. Szintén lehetővé teszi bizonyos nagyobb léptékű, pl. társadalmi változások megvalósulását, valamint, képessé teszi a résztvevőket arra, hogy saját tapasztalataik útján tanuljanak. Mivel megtalálható benne mind az egyéni (individuális) és kollektív (közös, közösségi) vonulat és cél, integrálódik benne e két dimenzió (Schnell, Zalay és Gombás, 2021; Schnell, Fóti és Kochné, 2021), így egyidejűleg jelent közösségalkotó erőt, adja az önmegvalósítás terepét, ugyanakkor kollaboratív, kollektív tevékenységek eredménye is egyben (Szécsi, 2013). Közösségi természetéből és edukatív hatásából fakadóan szükségszerűen tartalmaz értékelést, amely megteremti a kapcsolódási pontot az ötlet, a cselekvés és a megvalósítás között.

A projektpedagógiai alapfogalmi és gyakorlati elemei

A projekt mindig egy közösségi, egyedi szervezeti környezetben végrehajtott lépéssorozat, amely sajátos indíttatású, vagyis nem sorolható az adott szervezeti egység(ek) megszokott tevékenységei közé. Célja lehet a hagyományos keretek között szerveződő távlati cél, de újszerű keretben, saját elemeinek egységesítésével saját, önálló értelemmel és többletjelentéssel rendelkező struktúrát eredményez. Ez jól kiaknázható az oktatásban és egyéb társadalmi változás reményében indított tevékenységben. Tehát a projekt céljának meghatározása az egyik kezdeti, elemi lépés mely kijelöli a projekt fókuszát és ívét; vagyis egy konkrét, a kontextustól függő cél vagy célok megvalósítása válik általa lehetővé, meghatározott idő alatt, meghatározott humán- és anyagi erőforrások, eszközök igénybevételével. Hortobágyi definíciója szerint „... a projekt módszer gyökeresen átalakítja a pedagógiai-didaktikai folyamatban a két főszereplő: a tanár és a diákok viszonyát, a tanulást aktív, alkotó folyamatban valósítja meg, és ezzel átértelmezi a tanítás-tanulás viszonyát is.” (Hortobágyi, 2002.5). A pedagógiai projekt a dolgokhoz való alkotó viszonyulás és az

alkotó típusú munkához szükséges képességek nevelésének sajátos műfaja.” (Hortobágyi, 2002.15). A projekt szemlélet tehát nem a tananyaghoz rendeli a diákot, hanem a diákhoz rendeli a tananyagot (Schnell, Zalay és Gombás 2021), vagyis egyéni kapcsolódási pontok mentén tudja a diákok konstruktivitását, motivációját feléleszteni és kiaknázni: „... a tanulást valami külsőnek az *elsajátításából* valami külsőnek a *létrehozásában* való részvétellé változtatja” (Hortobágyi, 2002.15).

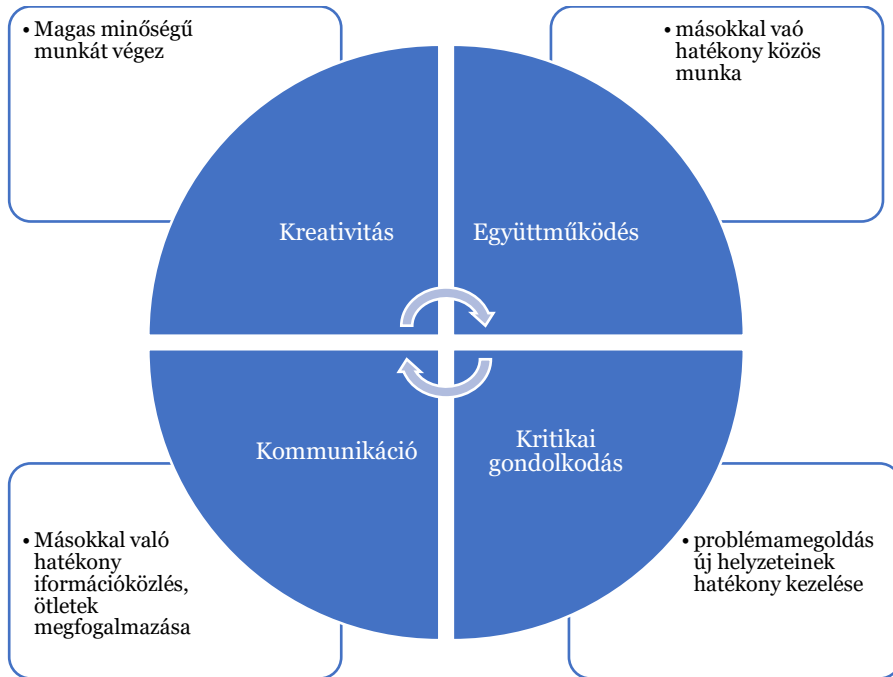
A projekt kialakításának lépései:

A célok kitűzése után és a munkamenet ívének meghatározását követően az első lépés a brainstorming jellegű információgyűjtés olyan elemi kérdések és támpontok mentén, melyek kijelölik a projekt gondolkodási- és referenciakereteit: „praktikus logikát követő valóságos élettevékenységek rendezik maguk köré az ismereteket” (Hortobágyi, 2002.11). A projekt alkalmazott aspektusa, melynek lényegi mozzanata egy *valóságos* tárgyi vagy szellemi produktum létrehozása, a Leőwey Klára Gimnázium VIZED projektjében kézzelfoghatóan megvalósul, hiszen ebben a modellben a Kék Bolygó Klímavédelmi Alapítványnak is köszönhetően olyan gyakorlati tárgyi, valóságosan létrehozott produktum lett a projekt eredménye, mely nagyban szolgálta a célok alkalmazott, pedagógiai keretben való felhasználását, a diákok egészséges életmódra és környezettudatos szemléletre történő nevelését. E produktumok a projekt keretében telepített vízszűrő berendezések, melyek vízadagoló automataként funkcionálnak a gimnáziumi folyosókon, így biztosítva nem csupán a diákok elegendő folyadékbevitelét, de a PET palack mentességét is a zöld szemléletű iskolában. Ez az alkalmazott aspektus fontos szempont a projektek megvalósításában: ahogy Hortobágyi is kiemeli, a tapasztalat elsősorban cselekvésből származhat, a diákoknak „*saját cselekvésükből* kell tanulniuk” (Hortobágyi, 2002.11). A tevékenység központjában álló probléma megoldása, a feladat végrehajtása során létrejött eredményeknek pedagógiai és nem pedagógiai haszna egyaránt van. E gyakorlati motívum abból áll, hogy a diákok egyéni kezdeményezőképeségére épít azáltal, hogy ők maguk kutatják fel a pályázható forrásokat, lehetőségeket, és pályázzák meg azokat, sikerrel, hatékonyan, aminek eredményeként megélhetik kompetenciájukat, s hogy kezdeményezéseiknek komoly eredménye lehet.

A pedagógiai projekt tulajdonságai és didaktikai jelentősége

A pedagógiai projektek didaktikai jelentőségét elsősorban az adja, hogy összetett, komplex jellegüknel fogva sokoldalúan felhasználható szempontrendszer adnak, és sokszínűségük miatt megengedők abban, hogy milyen felhasználási szempontrendszer szerint közelítjük meg őket. Így sok ponton tudnak hozzájuk kapcsolódni az eltérő érdeklődésű és kompetenciákkal rendelkező diákok. Fiatalabb életkorban projektnapok keretében egy-egy téma egy- vagy többnapos feldolgozása lehetséges, míg idősebb korcsoportoknál egyhetes, vagy több hónapos programsorozatot is jelenthet. A komplexitása révén nagyban támogatja a diákok olyan új kompetenciáinak kialakulását, melyek a *21. századi kompetenciákat* erősítik (Schnell, Zalay és Gombás 2021; Schnell, 2020, 2016; Szécsi, 2020): a **kooperativitást** (a sok eltérő szempont integrációját szorgalmazó együttműködést), a **kommunikációt** (az eltérő szempontok közös nevezőre hozása valamint ezek elfogadása, toleranciára nevelés), **kreativitást** (új megoldások, források felkutatása, új megközelítések alkalmazása az adott pedagógiai cél eléréséhez), valamint a

kritikai gondolkodást (a megbízható források hatékony szűrése és releváns szempontok szerinti rendezése, kiválasztása, ld. 1. ábra).



1.ábra.A projektpedagógia a társas-kognitív kompetenciák fejlesztésének hatékony terepe

A projektpedagógia nagyban segíti a diákokat abban, hogy megszerezzék e 21. századi kompetenciákat. Ebben az új pedagógiai szerepkörben fontos mozzanat, hogy a tanár támogató, de nem frontálisan beavatkozó résztvevő. Sokkal inkább a háttérből, moderátori szerepből együttműködő partner a projekt megvalósulásának folyamatában. Ezzel a projekt metodika egyben az inklúzió, a demokratikus együttműködés élő példáját is adja. A diákok együttműködését serkenti, hogy az oktató nem irányítja, hanem inkább mederben tartja a folyamatot, s biztosítja, hogy az egyéni utak megvalósulásának ellenére se tévesszék szem elől a pedagógiai célt, a kollektív közös elemeket.

A pedagógiai projekt összetett, komplex – Támogatott kompetencia: Kreativitás.

A probléma megoldása, a feladat végrehajtása keretet teremt ahhoz, hogy „a lehető legtöbb összefüggést és kapcsolódást tárjuk fel abból, ami a való világban az adott problémához organikusán kapcsolódik” (Hortobágyi 2002:12). A pedagógia projekt teljesítése többféle tevékenységet feltételez, illetve igényel. Természeténél fogva, e komplexitás biztosítja az eltérő tapasztalatok, meglévő tudások, képességek differenciált alkalmazását „...a projekt-munkában az *eltérő képességstruktúrák*

egyenértékű szerephez juthatnak. Megszűnik a verbális képességek fölény-helyzete.” (Hortobágyi, 2002.13; Pléh, 2013).

A Pedagógiai projekt kooperatív – Támogatott kompetencia: Együttműködés

A projekt eleve hierarchikusan szerveződő, elemekből álló, ám egy adott pedagógiai cél felé konvergáló, tudatosan szervezett kooperáció eredménye. Egyszerre érvényesül benne az egyéni és a kollektív szempontok rendszere, hiszen egyéni érdeklődésre és motivációra alapoz, s ezzel egy alapvetően partnerségre épülő funkcionális tevékenység. Mind a diák, mind a tanár „saját felelősségével arányos feladatokra vállalkozhat, és ezzel arányos jogok birtokosa is.” (Hortobágyi, 2002.14; Pléh, 2021).

A pedagógiai projekt az integráció és inklúzió eszköze – Támogatott kompetencia: Kommunikáció

Mivel a projektpedagógia egyszerre kollektivizál és individualizál, ki-ki magának választhat testhez álló feladatot a közös vállalkozásban, egyéniségét, egyéni tapasztalatait, képességeit adja hozzá, figyelembe véve gyengeségeit és erősségeit is. Mindezen egyéni dimenziók kezelése, integrációja hatékony és kölcsönösségen alapuló kommunikáció révén valósul meg, így a projektpedagógia nagyban támogatja e képesség kibontakozását, és gyakorlásához terepet is szolgáltat pedagógiai gyakorlatban.

A pedagógiai projekt munka adott idő- és fogalmi keretben történő hatékony munkavégzés gyakorlati célokkal – Támogatott kompetencia: Kritikai gondolkodás.

Az újszerű megközelítések és megoldások keresése komoly mérlegelési képességet igényel. Az egyéni (individuális) és közösségi (kollektív) szempontok egyidejű jelenléte és ezek versengése, valamint harmonikus érvényesülése fejlett érvelési, kritikai gondolkodást, szelekciót és szűrést tesz szükségessé. E kettősség a projektek természetében felelősséget, de lehetőséget is ad a diákoknak, a hangjukat hallathassák, ám amit beletesznek a nagy közösbe, az előre kell mozdítsa a folyamatot az előre meghatározott pedagógiai cél felé, hatékonyan. Fontos szempont az idő-dimenzió differenciáltsága: elősegíti, hogy a tevékenységek a résztvevők belső szükségleteihez igazodó időkeretet kapjanak. E kritikai gondolkodás képesség és bátorság arra, hogy megkérdőjelezzük, mit miért teszünk, melyik út a helyes, mi az etikus és hatékony a cél szempontjából. Egyfajta szelekciót eredményez oly módon, hogy releváns lépéseket alkalmazunk, melyek nem eltértenek, hanem közelebb visznek a kitűzött cél eléréséhez.

A projektpedagógia konkrét példája: VIZED projekt a gyakorlatban, Leőwey Gimnázium, Pécs

A projekt ismertetése

Amíg bőségben rendelkezésre áll, nem hiányzik, nem kelt aggodalmat, nem érzünk személyes felelősséget a megóvásáért. Van belőle bőven, így nem tekintünk rá féltve őrzött kincsként. Pedig, amiből bőségben kell, hogy legyen, az általában létfontosságú és már kismértékű csökkenése, minőségvesztése is hatással van az életminőségünk

alakulására. Két ilyen alapvető, kéz a kézben járó kincsünk az egészségünk és annak egyik elengedhetetlen feltétele, az elegendő, jó minőségű, éltető víz.

A Z generáció öröksége egy szinte korlátlan lehetőségeket ígérő jövő egy gyönyörű, de környezeti problémákkal terhelt, kimerülőfélben lévő bolygón. A halmozott környezeti és egészségkárosító problémák megoldása a Z generáció egyik legjelentősebb kihívása lesz, és erre nekünk, örökül hagyóknak kell felkészítenünk örökösünket. Tennünk kell ezt a problémák őszinte, nyílt feltárásával, helyes szemlélet ösztönzésével, az útkeresők erkölcsi és anyagi támogatásával. Az oktatási intézményeknek is fel kell vállalni ezt a feladatot. Programjaikban hangsúlyos szerepet kell betöltenie a szilárd értékrendet teremtő, életvezetési és környezeti problémák felismerésére és tudatosítására irányuló, cselekvés-központú projekteknek.

A környezet- és egészségtudatos jógyakorlatok belső igény szintre emelése az iskolai élet napi-rendszerességű, rutinszerű elemévé kell hogy váljon a Z generációnevelésében. Számos esetben kis odafigyeléssel, a diákok és családjaik bevonásával és viszonylag csekély anyagi ráfordítással hatalmas minőségi változást érhetünk el az egyén, a család és iskolai közösség életében. Hosszútávon pedig - kellő erkölcsi és anyagi támogatással - felbecsülhetetlen társadalmi értéket is teremthetünk. Fontos, hogy minél több, az iskola teljes közösségét mozgósító, tartalmas együttműködést kezdeményezzünk, és ezekbe lehetőség szerint a családokat és a helyi közösségeket is bevonjuk, együtt értelmezzünk és valósítsunk meg közös célokat. Programszerűen minél több fórumot teremtsünk a különböző generációk interaktív, egyenrangú együttműködésének.

2018. szeptemberben a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium több mint 20 fős diákcsoportja Gombás Ildikó tanárnő vezetésével, a fentiekkel azonosuló, cselekvés-központú iskolai programot indított.

A projekt célja

A Vized projekt célja elsődlegesen a víz életadó, az életminőséget elsődlegesen meghatározó szerepének tudatosítása, értékeinek folyamatos, programszerű feltárása és értelmezése az iskola teljes közösségének bevonásával. A Vized csoport önszervező, céljait a résztvevők együtt fogalmazzák meg, együtt készítik a projekt terveket, társaikkal és támogatóikkal együttműködve valósítják meg az önmaguk által kitűzött feladatokat. Jelen pályázat elemeit sem szakemberek írják; diákok fogalmazzák meg elképzeléseiket és céljaikat, készítik megvalósítási terveket, kérnek és csatolnak árajánlatokat, szerkesztenek logót és látványterveket, kérik fel együttműködésre tanáraikat és a külső támogatókat. Ezáltal fontos 21. századi együttműködési kompetenciákat fejlesztenek.

A projekt célkitűzései és programelemei egy tanév során az iskola közösségének és társadalmi környezetének széleskörű bevonásával, a rendelkezésünkre álló emberi erőforrások és az iskolában meglévő infrastruktúra felhasználásával valósulnak meg. Csak a projekt 4. fázisban (lásd Megvalósítási terv) kitűzött cél eléréséhez van szükségünk külső anyagi támogatásra: két, hálózatról üzemeltetett szűrő, hűtött vizet biztosító kulacstöltő vízadagolót szeretnénk elhelyezni az iskola közösségi tereiben, és egyben hadat üzeni az eldobható PET palackok használatának. Fokozatosan szeretnénk elérni, hogy az iskolából kiszoruljanak a PET palackok, és kialakuljon egy helyes ivóvízfogyasztási kultúra. Ehhez kérjük a DDC Zöld Megoldás támogatását.

A közösségen belüli szemléletformálással párhuzamosan szeretnénk a társadalom figyelmét is felhívni a gyermekek helyes folyadékbevitelének fontosságára. Ma már a közintézményekben, gyárakban dolgozók számára szinte mindenhol alapjuttatás az egészség és hatékony munka egyik alap feltétele: a jó minőségű, frissítő víz. Sajnos a gyermeknevelési és közoktatási intézmények nem szerepelnek a kedvezményezettek között, pedig talán számukra jelentene legnagyobb minőségi áttörést, ha ez rendelkezésre állna.

A projekt céljait a Vized csoport a következő részfeladatok megvalósításán keresztül kívánja elérni:

1. Az egészséges folyadékbevitel fontosságának tudatosítása saját szokásaink megfigyelésén, elemzésén és értelmezésén keresztül. Napjainkban rengeteg szó esik a stresszről: stratégiák, programok, képzések épülnek a stresszoldásra és stresszkezelésre. Ugyanakkor hiába jógázunk, relaxálunk, végzünk stressz management tanfolyamot, ha nem teljesül az egészséges élettani folyamatok legalapvetőbb fiziológiás feltétele: nem fogyasztunk elegendő, megfelelő minőségű vizet. A Vized csoport tagjai erre hívják fel a figyelmet az iskola honlapjára kihelyezett kérdőívek, kvíz feladatok és ismeretterjesztő cikkek segítségével. A PTE Grastyán Endre Kollégiuma diákjai módszertani támogatásával, havi rendszerességgel kvizeket, kérdőíveket és figyelemfelkeltő anyagokat állítanak össze és helyeznek ki az iskola honlapjára.

2. A projekt második szakaszának célja az emocionális érintettség kialakítása az iskola közösségében. Ebben a fázisban elsősorban a művészeteket és az iskola kreatív, alkotószellemű diákjait, dolgozóit és családjaikat mozgósítjuk az irodalom, zene és vizuális alkotások segítségével. A víz értékeiről és a víz mint élettér veszélyeztetettségéről szóló előadásokat, dokumentumfilmeket és egyéb alkotásokat osztunk meg. Ivópalack design és plakát pályázatot hirdetünk meg. Bemutatjuk STOPPET-et, a program maszkotját, aki egy emoticon-jellegű, könnyen felismerhető, szerethető, animálható jelkép: egy életre kelt vízcsepplégény. Akár képlégény, vagy animációs hős is válhat belőle, ha kreatív alkotóra lel.

3. A projekt harmadik, és a 2018-19. tanévben záró célja két csapról üzemeltetett, hűtött, szűrt vizet adagoló palacktöltő automata elhelyezése az iskola frekvenciált közösségi tereiben. Ezzel egyidőben a diákok által tervezett ivópalackot felvesszük az iskolai identitást, közösséghez tartozást támogató emblémáink (évkönyv, nyakkendő, jelvény, póló stb.) közé. Szeretnénk, ha mindez március 22-én, a víz világnapján történhetne a projekt jelentőségének kijáró kellő figyelemmel és a helyi média széleskörű bevonásával.

A projekt fenti elemeit egy szerteágazó, ambiciózus fenntarthatósági projekt kezdő lépésének tekintjük, amelynek a Vized csoport, az iskola és külső támogatói újabb távlatokat nyithatnak a következő tanévekben. A 2019-20. tanév feladatai között szerepel a PET palackok számának drasztikus csökkentése az iskolai és családi környezetben. PET-mentes osztály pályázattal szeretnénk tanulóinkat tovább motiválni a vízadagolók és iskolai palackok használatára. A kialakult jógyakorlatot szeretnénk kommunikálni és programként továbbadni a város több iskolájában Vized követeken keresztül. Merész, ugyanakkor reális távlat a projekt országos iskolai környezet-és egészségtudatos programmá minősítése.

A projekt kapcsolódása a környezeti neveléshez

A projekt fenti leírásából egyértelműen igazolást nyer, hogy a projekt a környezeti nevelés legkomplexebb formáját valósítja meg: problémát tár fel, tudatosít és érzékenyít, jó gyakorlatot formál, ad tovább és tart fenn. Elemi, egészség- és környezettudatos változást kezdeményez az iskolai környezetben. Hatással lehet az oktatásügy döntéshozóira is, elindíthat egy pozitív társadalmi folyamatot.

Közreműködők

A projekt célkitűzései és programelemei alapvetően az iskola közösségének és társadalmi környezetének széleskörű bevonásával, a rendelkezésünkre álló emberi erőforrások és az iskolában meglévő infrastruktúra felhasználásával valósulnak meg. Csak a projekt végső fázisában kitűzött cél eléréséhez van szükségünk külső anyagi támogatásra: két, hálózatról üzemeltetett szűrt, hűtött vizet biztosító kulacstöltő vízadagolót szeretnénk elhelyezni az iskola közösségi tereiben és ez által egyben hadat üzeni az eldobható PET palackoknak. A vízadagolók üzembehelyezéséhez szükséges áram- és vízvételési pontok kialakítását a gimnázium 2019. éves költségének terhére a Pécsi Tankerületi Központ végzi.

A hálózati vízre csatlakozó, vízszűrő és hűtő rendszerrel ellátott Saturnus Professional készülékek telepítésére és szervizelésére, valamint az ivópalackok szállítására a gödöllői TGI WaterCool Kft-vel kötünk szerződést a csatolt árajánlatban foglaltak szerint. Fontos, hogy a program kellő médiavisszhangra találjon. Főbb tevékenységeinkről a helyi sajtót rendszeresen tájékoztatjuk.

Megvalósítás menete, fenntarthatóság, későbbi hasznosítás

A Saturnus Professional hálózati szűrt, hűtött vizet adagoló palacktöltő automaták beszereléséhez kértük, és meg is kaptuk a fenntartó Pécsi Tankerületi Központ engedélyét és támogatását. A készülékek üzembehelyezéséhez szükséges elektromos és vízvételési csatlakozási helyek felmérése 2018. október 19-én megtörtént. A Pécsi Leőwey Klára Gimnázium 2019. évi költségvetésének fedezetével azok kiépítésére és átadására 2019. január/februárban kerül sor.

A BWT technológiát alkalmazó szűrőrendszerű, ipari kapacitású Saturnus Professional vízadagoló készülékek mellékelt árajánlat szerinti rendelésére 2019 januárjában kerülhet sor. Szállításuk, beüzemelésük 2019 márciusában történik. A forgalmazóval további két évre szervizgaranciát kötünk, amely magában foglalja a készülékek karbantartását, tisztítását és szűrőcseréjét.

A továbbiakban a két készülék fenntartása viszonylag csekély, kb. évi 50 ezer forintos ráfordítással megoldható. Ezt a Vized csoport újabb pályázatokból, vagy támogatókon keresztül kívánja fedezni.

A Vized csoport hosszútávon a rendszer továbbfejlesztését tervezi. Komolyabb anyagi ráfordítást igénylő, nagy szűrési hatékonysággal rendelkező, fordított ozmózis elven működő technológia beszerelésével kívánjuk a vízminőséget tovább javítani.

A pályázaton elnyert támogatás reményeink szerint rövid és hosszútávon egyaránt maximálisan hasznosul. A két készülék óriási előrelépést biztosít az életminőség javulása tekintetében az iskola 750 főt számláló közössége számára. Az elegendő friss, hűsítő víz alapvető szükségletünk a hatékony szellemi és fizikai munkához egyaránt. Ezt a ténytet a hatékonyságra törekvő intézmények már régen felismerték, és meg is tették a szükséges befektetéseket: gyáraink, közintézményeink dolgozói számára ma

már szinte mindenütt alapjuttatásként rendelkezésre áll jó minőségű, szűrt víz. Sajnos az oktatási intézmények tanulói és alkalmazottjai ez alól kivételt képeznek. A projekt célja, hogy felhívja a figyelmet erre az aránytalanságra, és szemléletformálást kezdeményezzen.

Összegzés

A projektpedagógiai a mai pedagógiai metodika olyan terepe, mely az exploráció, kísérletezés lehetőségét kínálja a diákok számára újszerű megközelítések megtalálásával az adott társadalmi feladatokhoz, új szerepvállalásokhoz, amivel előre mozdítható a társadalmi változások elérése. Ezzel egyidejűleg, integratív szempontrendszer révén a toleranciára, elfogadásra ösztönöz, mindemellett a kollektív és individuális dimenziók szimultán harmonizációjából adódóan nagyfokú hatékonyságot mutat a motiváció fenntartásában egyes pedagógiai programokban. A társas-kognitív képességek mint a napjainkban kívánatos, 21. századi kompetenciák kibontakozásának és gyakorlásának elsődleges terepe, ahol a diákok gazdagodhatnak mindazokkal a társas-kognitív (Schnell, 2016, 2020) készségekkel, melyek alapjaiban gazdagítják személyiségüket és képességeiket, s biztosítják azt, hogy a tanulók az iskolapadból kikerülve a globalizált, folyamatosan változó világunkban gyorsan alkalmazkodó, boldogulni tudó, új szempontok szerint megoldásokat találó intuitív kompetens felnőttekké váljanak (Szécsi, 2013, 2020; Zalay, 2021). A projektmetodika mindezen pozitív pszichológiai, társadalmi és pedagógiai előnyei miatt sokoldalú lehetőséget biztosít az intézményes nevelés minden formájában, ahol a diákok megélhetik kompetenciájukat, hallathatják hangjukat, ugyanakkor ezzel komoly, felelős lépéseket is tehetnek, a moderátori szerepet betöltő nevelő, oktató támogatásával és útmutatásával a társadalmi problémák enyhítésében, megoldásában. A projektpedagógia mindezek miatt nagyszerű és sokoldalú lehetőség a neveléstudományok területén, s egyaránt edukatív kognitív és etikai szempontból.

Irodalom

- Bús, I. (ed., 2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK, Szekszárd.
- Dussap, A., & Merry, P. (2000). *Projektmenedzsment, T-Kit*. Európai Ifjúsági Központ, Budapest, 28-37. http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit3/hungarian/tkit3_hungarian.pdf.
- Hortobágyi, K. (2002). *Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból*. /ALTERN/ Iskolafejlesztési Alapítvány. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Kolosai, N., & Pintér, M. T. (eds., 2016). *A gyermekkultúra jelent(ősé)ge*. Budapest, ELTE.
- M. Nádas, M. (2003). *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest. Pécsi Leówey Klára Gimnázium Pedagógiai Programja. http://www.leoweypecs.hu/?page_id=37
- Pléh, Cs. (2013). A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolatai. *Iskolakultúra*, 13(5-6), 76-81.

- Pléh, Cs. (2021). A jövő iskolája és a múlt emberei. *Korunk*, (02), 38-46.
- Schnell, Zs. (2020). Az iróniaértés fajtái, kognitív fejlődési és neveléstudományi vonatkozásai. *Kultúratudományi Szemle*, (2-3). 54-62.
- Schnell, Zs. (2016). *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Schnell, Zs., Zalay, Sz., & Gombás, I. (2021). A Projektpedagógia metodikája és megvalósulásának egy reprezentatív példája: a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium VIZED Projektje. *Kultúratudományi Szemle*, (4), 135-150. f
- Schnell, Zs., Fóti, N. & Kochné, S. A. (2021). Projektpedagógia az Angol mint idegen nyelv oktatásban - 21. századi kompetenciákat támogató metodika mint az inklúzió hatékony terepe. *Kultúratudományi Szemle*, (4), 103-123.
- Szécsi G. (2013). *Nyelv, média, közösség. Közösségfogalom és nyelvi kommunikáció az információ korában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szécsi, G. (2020). Történetmesélés és népi pszichológia. *Kultúratudományi szemle*, (1), 44-55.
https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/kulturatudomanyi_szemle_iv_o.pdf
- Zalay, Sz. (2011). *Konstruktív iskolavezetés*. A Leőwey Klára Gimnázium igazgatói pályázata. Pécsi Tankerületi Központ, Pécs.
- Zalay, Sz. (2017). Paradigmaváltás esélyei a magyar köznevelési rendszerben és a Leőweyben. In. *Hagyomány és megújulás. Iskolatörténeti konferenciakötet*, Pécs, 97-111.
- Zalay, Sz. (2018). Sejt és szervezet az oktatás világában. *Tudásmenedzsment*, 19(1/2), jubileumi különszám, 153-161.
- Zalay, Sz. (2021). „*Homo studens*” – a tanuló ember iskolája. A Pécsi Leőwey Klára Gimnázium intézményvezetői pályázata. Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata. Pécs.

Horváth Péter János

ZÖLD FILOZÓFIA ÉS FENNTARTHATÓSÁG AZ OKTATÁSBAN¹

Bevezetés

A fenntartható fejlődéssel összefüggő kérdések a XX. század második felétől merülnek fel az egyre erősebben jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások hatására. Sok területen megjelentek olyan válaszreakciók, amelyek az emberi tevékenységek által generált negatív visszacsatolások hatásait próbálják tompítani (Zádori, 2011). Hiba volna azonban azt állítani, hogy a gazdasági, társadalmi és környezeti problémák a korábbi időszakokban ne okoztak volna időről-időre nehézségeket. Az ember a kezdetektől használja és kihasználja Földünk erőforrásait, ami lokális és regionális szinteken a korábbiakban is számtalan konfliktushoz, erőforrás-feléléshez és -pusztításhoz vezetett. A korábbi időszakokban a lényegesen kisebb lélekszámú népesség globális szinten azonban nem okozott visszafordíthatatlan károkat.

Jelen tanulmányban a fenti folyamatok fényében a konzervatív értékeken alapuló társadalomfilozófiai oldaláról kiindulva kívánom megvizsgálni a fenntarthatóság egyes nevelésfilozófiai összetevőit. Szerkezetileg elsőként a környezeti etika és a környezetfilozófia legfontosabb alaptéziseit tekintem át annak fényében, hogy ezek a megközelítések hogyan és milyen formában jelenhetnek meg az oktatásban és a nevelésben. Ebben a törekvésemben elsősorban Roger Scruton munkásságához fordulok, hiszen az ő személye köthető leginkább a konzervatív zöld filozófia irányzatához.

Célom, hogy a scruton-i elvek mentén világos utat mutathassunk a fenntarthatóbb energiahasználat tekintetében azoknak a generációknak, amelyek minden bizonnyal a jelenlegi nemzedékeknel sokkal intenzívebben szembesülnek majd a globálisan és ennek hatására lokálisan is jelentkező fenntarthatósági kihívásokkal (Scruton, 2018b).

A zöld filozófia eszmerendszere

Környezeti etika, környezetfilozófia és a fenntarthatósági tudomány

A Stanford Enciklopédia szerint környezeti etika a filozófiának az az ága, amely az embernek a környezethez és annak nem ember alkotta dolgaihoz való morális viszonyát vizsgálja (Brennan és Norva, 2022). E vizsgálódás során a környezeti etika a természeti érték (instrumentális vagy intrinzikus) témájára is reflektál. A környezeti etika rövid bemutatását a következő területek ismertetésén keresztül a legcélszerűbb megtenni:

- (1) a környezeti etika kihívása a hagyományos nyugati etikai gondolkodás antropocentrikus megközelítésével szemben;

¹ Jelen tanulmány a szerző 2020-2.1.1-ED-2020-00107 sz. „Környezetfilozófia, Bioetika és Zöld Filozófia Kutatócsoport” létrehozására és működésének támogatására irányuló pályázat keretében készített doktori értekezése alapján készült, tartalmilag az értekezés 2. fejezetét foglalja össze.

- (2) a tudományág fejlődése az 1960-as és 1970-es évektől;
- (3) a mélyökológia, a feminista környezetetika, az újanimizmus (szemben a pozitivizmus okozta elidegenedés „varázstalanításával”) és a társadalomökológia összekapcsolása a politikával;
- (4) az arra tett kísérlet, hogy a hagyományos etikai elméleteket – vagyis a következményetikát, a kötelességetikát és az erényetikát – környezetvédelmi kérdések elemzésére alkalmazzák;
- (5) egyes gondolkodók aggodalmainak bemutatása a vadonnal, az épített környezettel és a szegénységgel kapcsolatban; és
- (6) a fenntarthatóság és az éghajlatváltozás etikája. (Brennan és Norva, 2022)

A fenntarthatóság kapcsán Ben A. Minteer nagyhatású tanulmányát emelem ki, amely az *Oxford Handbook of Environmental Ethics*ben jelent meg (Minteer, 2017). A szerző szerint a fenntarthatósággal foglalkozó szaktudomány közelmúltbeli megjelenése egyaránt lehetőségeket és kihívásokat teremtett a környezeti etika számára. Történt ez egyrészt azért, mert a fenntarthatósági tudomány szemléletmódjának gyors elterjedése (ez a szemléletmód egy olyan normatív természetű célirányos diskurzus, amely a társadalmat egy szilárdabb szocioökológiai kapcsolatrendszer felé vezeti), továbbá növekvő befolyása a környezetgazdálkodás és a releváns szakpolitikák köreiben lehetőséget biztosított a környezeti etika számára, hogy hozzájáruljon ennek az új, transzdiszciplináris tudománynak a kibontakozásához.

Másrészt viszont a nem-antropocentrikus etika nehezen egyeztethető össze azzal, hogy a fenntarthatóság tudománya jelentős hangsúlyt fektet a közjó és az emberi jólét növelésére, amely nyilván egy antropocentrikus vállalkozásnak tekinthető. Azonban a környezeti etikának egy jóval pragmatikusabb megközelítése – amely a természet tisztetét az értékpluralizmus egy tágabb jelentésével ötvözve (tekintetbe véve az emberközpontság hangsúlyozta értékeket is), az ökológiai rendszerek megővését és az emberi előnyök fontosságát is képes egyidejűleg képviselni – az imént említett két terület (a nem-antropocentrikus etika és a fenntarthatósági tudomány) párbeszédét elő tudja mozdítani. Következésképp a fenntarthatósági tudomány az antitetikus viszonyban álló szemléletmódok szintetizálásának kulcsa lehet.

Önellentmondáshoz vezet-e a konzervatív zöld filozófia feltételezése?

A történeti elemzést követően úgy tűnhet, hogy a konzervatív zöld filozófia paradox kifejezés, hiszen a zöld mozgalmak eddig liberális kezdeményezések voltak. Azonban a haladás mellett az értékek védelme a konzervatív irányzatok egyik fő célkitűzése (Scruton 2018a). Ezért, megítélésem szerint, nem ellentmondásos konzervatív zöld filozófiáról beszélni. Nézzük egy erre vonatkozó érvet:

- (1) Ha valamely mozgalom a környezetvédelem, illetve fenntarthatóság értékei mellett elköteleződik, akkor az liberális.
- (2) Ha valamilyen irányzat konzervatív, akkor az értékmegőrző (tehát minden felismert értéket megőrzi).
- (3) A környezetvédelem és fenntarthatóság a konzervatívok által felismert érték.
- (4) A konzervatív és liberális megközelítés egymást kölcsönösen kizárja.
- (5) Egyetlen konzervatív irányzat sem köteleződik el a környezetvédelem és fenntarthatóság értékei mellett (1, 4).

(K) A konzervatív irányzatok által fel nem ismert érték a környezetvédelem és a fenntarthatóság (2).

Az érv ellentmondásra vezet, ami kiválóan szemlélteti, hogy vannak abban olyan feltételezések, amelyek egyszerre nem lehetnek igazak. A (2) feltevés semmiképpen sem hamis, hiszen ez mintegy a konzervativizmus alapdefiníciója. A (3) azért nem lehet hamis, mert korunkban mi sem világosabb annál, mint hogy az emberi természeti környezetének pusztulása magára az emberre jelent veszélyt. Így, ha más értékkel nem is, de eszközértékkel feltétlenül rendelkezik a természeti környezet. Ezt pedig minden felvilágosult politikai irányzat látja. Így nem maradt más választásunk, mint vagy az (1) vagy a (4) feltételezést feladni.

Tehát vagy az nem tekintendő igaznak, hogy ha valamely politikai irányzat környezetvédelemmel és fenntarthatósággal foglalkozik, akkor az szükségképpen liberális; vagy azt kell megkérdőjelezi, hogy a konzervatív és liberális megközelítések egymást kizáróak. Azt gondolom, hogy jó szívvel megválhatunk akár mindkét feltételezéstől is. Ezzel arra kívántam rámutatni egy rendszerezettebb gondolatmenet segítségével, hogy valóban nem önellentmondás konzervatív zöld filozófiáról gondolkodni.

A konzervatív zöld filozófia

A fogalom tudományos diskurzusba való bevezetése szempontjából elévülhetetlen érdemeket szerzett magának Sir Roger Scruton, aki az irányzat elkötelezett híve és szószólója. Rajta kívül vannak más filozófusok, akik hisznek a konzervatív zöld filozófia létjogosultságában, sőt abban is, hogy arra olyan egyetemes etikai szabály építhető, amely felette áll politikának és közéletnek, pontosabban minden belátásra képes ember számára megkérdőjelezhetetlen értékkel bír.

Munkássága ugyanakkor jól összegzi a kortárs konzervatív mainstream fenntarthatósággal és a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokkal kapcsolatos nézeteit. Jelen tanulmány keretei között munkásságából csak néhány kiragadott részlet kiemelésére van lehetőségünk.

Scruton alapján a konzervatív ihletésű környezetfilozófiának egyik központi gondolata az *oikophilia*, vagyis az otthon szeretete (Scruton, 2012). Ez a szerző szerint olyan indíték lehet számunkra a környezet megóvásakor, amely magába foglalja legmélyebb kötődésünket a minket körülvevő világhoz. Kifejeződésre juthat továbbá a spiritualitásban, az erkölcsi normákban, esztétikai érzékben, amely élhető otthont eredményezhet számunkra és a jövő generációknak is. „Az *oikophilia* a felelősségre való felszólítás, amely helyteleníti a számító magatartást. Arra hív fel, hogy szeressünk, ne pedig kihasználjunk; hogy tiszteljünk, ne pedig kizsákmányoljunk. Arra ösztökél, hogy a környező, otthonos dolgokra személyekként tekintünk – ne csak, mint eszközökre, hanem önmagukban vett célokra” – fogalmaz Scruton (Scruton, 2018b. 245).

A fenti folyamatoknak a szabad vállalkozás, piaci koordináció keretei között kell megvalósulnia, amely hatékonyabb koordinációs mechanizmust jelenthet, mint az állami szerepvállalás, amely centralizált megoldásokkal, top-down típusú koordináció segítségével próbál lépéseket tenni a negatív gazdasági, társadalmi és környezeti problémák megoldása érdekében.

Scrutonnál, de más konzervatív filozófiai megközelítésekben is rendre felbukkan a közösségek hagyományainak, közösségi mozgásfolyamatainak fenntartása és megőrzése, amellyel kapcsolatban természetesen felmerülhet, hogy pontosan mit is szeretnénk megőrizni és fenntartani, különösen a XXI. századi modern társadalmakban, ahol az eredetileg megfigyelhető, hagyományos közösségi mintázatok töredéke mutatkozik a helyi közösségekben (Scruton, 1980b).

Egy adott földrajzi terület közösségi tevékenységei hűen tükrözik a helyi közösségek igényeit, szükségleteit, prioritásait és preferenciáit: ezek a társadalmi mozgásfolyamatok megmutathatják, hogy a cselekvő, öntevékeny helyi közösségek milyen területeken igyekeznek tenni annak érdekében, hogy az egyén és a közösség számára is hasznos eredményeket érjenek el. Ahogyan a korábbiakban már rámutattunk, e szükségletek és igények kielégítésében a helyi közösségek legtöbbször nincsenek egyedül, hiszen az állami szervezetek, intézmények, a települési önkormányzatok, sőt vállalkozások is szerepet játszhatnak ebben a folyamatban. A közösségi tevékenységek egyik markáns eleme az adott területen működő, intézményesült, formalizált szereplőkből álló nonprofit szektor, amelyet jól kiegészít a helyi civil társadalom. E két vonalon zajló közösségi mozgásfolyamatok együttesen töltik be azt a közösségformáló és közösségépítő szerepet, amelyek segítségével a helyi közösségek értékei megőrizhetők, fenntarthatók és fejleszthetők.

Fontos azonban azt is megemlíteni, hogy szerte a világon számtalan olyan közösség van, amely gazdasági és társadalmi szempontból is komoly kihívásokkal küzd, és ezek a közösségek nem rendelkeznek olyan humán és pénzügyi erőforrással, amelyek segítségével a helyi kritikus helyzetek kezelhetők lennének, azonban az összetartó, cselekvő, helyzetük javításáért tenni akaró közösség olyan alapot jelenthet, amelynek keretei között az egyének és a helyi közösség is könnyebben alkalmazkodhat a változó gazdasági, társadalmi környezethez és a folyamatosan jelentkező kihívásokhoz.

Környezeti szempontból persze fontos az is, hogy a túlzott erőforrás-használat, illetve az emberi közösségek gazdasági, társadalmi tevékenységeinek következtében bekövetkező túlhasználat egy olyan folyamat, amelyben minden egyes ember benne van, tehát az oly gyakran hangoztatott felelősség átruházása mellett/helyett azt célszerű megtalálni, hogy az egyes szereplők hogyan tudják úgy átalakítani fogyasztási, felhasználási mintáikat, amely a környezet iránti nagyobb felelősséggel (Szilágyi, 2021), elkötelezettséggel jár.

Ehhez szükség lehet az igények és elvárások megváltoztatására, valamint arra is, hogy a fogyasztásból, működésből, és termelésből fakadó környezetterhelést próbáljuk meg csökkenteni, és a negatív externális hatások költségeit saját magunk viseljük, és erre vegyük rá a többi szereplőt is. Ez azonban az esetek többségében akkor lehet reális és működőképes, ha sikerül a folyamatokba olyan ösztönzőket építeni, amelyek hatására nem kényszerként, hanem lehetőségként tekintenek az érintettek a tudatosabb, fenntarthatóbb cselekvésre.

A konzervatív filozófiai megközelítésekben a nemzeti szint is egyfajta közösségként értelemezhető: a nemzetnek, mint közösségnek a területi lojalitás alapján kell működni, *„békében az idegenekkel, tisztelve a halottakat és megfelelő módon gondoskodva a következő generációkról, akik majd átveszik a helyüket”* (Scruton, 2018b. 25). A környezettel kapcsolatos problémákat azonban nem szabad az örökölt

kötődések, a nemzeti szuverenitás, a szabad vállalkozás és a civil kezdeményezések keretrendszeréből kiemelni.

Fontos az is, hogy olyan ösztönzőket hozzunk létre, amely arra sarkallja az embereket, hogy a problémákat saját maguk oldják meg. Ehhez a kormányzatnak kell biztosítani a keretrendszert és az ösztönzőket is, amely, mint egy láthatatlan kéz, biztosítja a rendszer működését. Minden területet azonban nem lehet tökéletesen szabályozni és az is a fentiek ellen dolgozik, hogy az eltérő érdekek folyamatosan ütközhetnek, másrészt a szabályozók kiskapuit kihasználva torzíthatják az eredeti célokat.

Mi készíti az embereket környezetük tönkretételére és mi veszi rá őket arra, hogy megóvják? Környezeti problémák egyes megközelítések a piac kudarcaként értékelik, azonban a konzervatív zöld filozófia a piaci koordináció keretein belül képzelet el a felmerülő gazdasági, társadalmi és környezeti problémák megoldását. Ebben a folyamatban a lokális közösségek korábban már hangsúlyozott kiemelt szerepe mellett nagy jelentősége van a tulajdonjogoknak, a stabil, biztos és megkérdőjelezhetetlen tulajdonviszonyokból fakadó felelős gondoskodásnak is, feltételezve, hogy a közösségek tagjai saját maguk által birtokolt és menedzselte területeket érintő fenntarthatósági kihívásokat ismerik és hajlandók és képesek is tenni e problémák megoldása érdekében.

Az autonóm közösségek rugalmas, magas fokú alkalmazkodóképességgel rendelkeznek, az állami szereplő által biztosított keretrendszerben a törvényi szabályozás által biztosított hatékony felelősségi és kárrendezési jog alapján képesek felelős állampolgárként eljárni a mindennapokban és ebben a környezet és a természet iránti felelősség is markánsan megjelenik. Mindez azonban a felelős közösségek megléte mellett csak abban az esetben működhet sikeresen, ha az árképzésnek és az ezzel kapcsolatos visszacsatolásoknak olyan logikája és módja működik az adott közösségekben és a nemzetállamokban, amely a felelősökkel fizetteti meg a környezeti károkat: aki szennyez, fizessen elv szükséges az élet minden területén. Ennek megvalósításához szintén elengedhetetlen a környezetszennyezés és a keletkező hulladék beárazása, amely optimális esetben ösztönzőként működik a rendszerben és csökkentheti a környezetre nehezedő nyomást.

Az alkalmazkodás mindig csak az utolsó stratégia, általában azok után, amikor már minden hibát elkövettünk, ezért kiemelt feladat helyi cselekvő, tenni akaró közösségek megerősítése, a közösségek humán kompetenciáinak fejlesztése és a helyi gazdaság versenyképesebbé tétele is. Természetesen, ahogyan már korábban is szó volt róla, a helyi közösségek nem feltétlenül rendelkeznek olyan pénzügyi és humán erőforrásokkal, szándékkal és akarattal, hogy képesek legyenek saját problémáik felismerésére és tevékeny megoldására, ezért indokolt esetekben az állam felügyelő szerepe mellett az állami szereplő beavatkozására és a közösségek állam által történő megerősítésére.

Ez azonban nem ellentmondás, és nem azt jelenti, hogy a kormányzat mindent megold a közösségek helyett, csupán azt, hogy olyan segítséget, illetve külső humán és pénzügyi erőforrásokat kaphatnak a helyi szereplők, amely segítségével kialakulhat a korábban nem létező, vagy történelmi, politikai, gazdasági okok miatt csökevényessé vált helyi önrendelkezés.

Összefoglalva tehát, a konzervatív zöld filozófiai megközelítés szerint az összetartó, cselekvő, helyzetük javításáért tenni akaró közösségek jelenthetik az alapot a

fenntarthatósági kihívások megfelelő kezeléséhez, és a hatékony alkalmazkodást a változó gazdasági, társadalmi környezethez.

A közösségeknek alapvetően önállóan, autonóm módon kell helyt állniuk az egyre intenzívebben jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti problémákkal szemben, amelyben az állami szereplő egyfajta katalizátor-szerepet tölt be: egyrészt biztosítja a jogi keretrendszert és szerepet vállal a helyi megoldásokat segítő ösztönzők kialakításában, másrészt humán és pénzügyi erőforrásokkal segíti a kedvezőtlenebb helyzetben lévő közösségeket.

Scruton zöld filozófiájának kritikai értékelése

A Scruton által meghatározott zöld filozófia szemben áll az elterjedt ökológiai megközelítések túlnyomó hányadával, hiszen e hagyományos megközelítések a krízisre irányuló megoldási javaslatokat szélsőséges keretek között képzik el.

Scruton ezzel szemben olyan perspektívából közelíti meg a természeti környezet problémáit, amely a mindennapi élet szokásos menetébe illeszthető be. Azt képviseli, hogy a környezetvédelem érdekében mindenekelőtt nem a politikai elit, hanem az egyes ember szintjén kell fellépni. Az ökológiai problémák szerinte akkor kezelhetők eredménnyel, ha az emberi motivációkat felébresztjük és támogatjuk. Ennek elérése érdekében úgy gondolja, hogy a nemzeti szintre koncentrálódó közösségi „tudat” kialakítása szükséges (Scruton, 2012).

Scruton alapvetően a szubszidiaritást teszi meg vezérelvévé, amely a helyi kezdeményezések, önszerveződések, valamint a személyes kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozza (Scruton, 2018b). Úgy gondolja, a környezeti válság elmélyülésének legfontosabb oka az emberi elidegenedés a közvetlen környezettől. Másként fogalmazva az, hogy az ember nem tartja otthonának az őt körülvevő világot.

A kormányzati kurzusok feladata így mindenekelőtt az, hogy a megoldandó kérdés szempontjából nélkülözhetetlen emberi motivációt felkeltsék, ehhez a megfelelő körülményeket megteremtsék. A probléma nyitját Scruton nem a társadalmi – ezen belül politikai és gazdasági – rendszer megváltoztatásában vagy felszámolásában, hanem az úgynevezett közember gondolkodásának formálásában látja (Scruton, 2018b).

Ezt az elgondolást mások is képviselik, mondván, a társadalmi változás alapja az egyes ember világnézetének a megváltoztatásán keresztül valósulhat meg (Lányi, 2015).

Scruton legfőbb törekvése megtalálni annak a módját és lehetőségét, hogy a tetteinkből eredő következményekért mi viseljük a felelősséget (Scruton, 2018b). Ez a megközelítés egyebek mellett magában foglalja a motivációk és igények megváltoztatását is. A közgondolkodást és a helyzetek megítélését csak akkor lehet átalakítani, ha az emberek motiválhatóvá válnak olyan mértékben és módon, hogy képesek legyenek megállj szabni a természetpusztításnak.

Ezt példának okáért úgy valósíthatják meg, hogy a szükséges árucikkek kívül mást nem vásárolnak, illetve pazarló életmódjukat és az ezt fűtő vágyaikat megfékezik. A racionális önérdek ugyanis még nem elegendő motivációs tényező. Inkább egy olyan altruisztikus szemléletmódra lenne szükség a filozófus szerint, amely az emberekben kialakítható és fokozatosan elmélyíthető. Erre be is vezet egy terminus technikust, a már említett *oikophilia*-t.

Említésre méltó, hogy a racionális önérdék már csak azért sem elégséges, hiszen a racionalitás erőteljesen korlátozott – legalábbis a gyakorlati cselekvés területén. Emellett az ember meglehetősen rabja az emocionalitásnak, ugyanis az érzelmek alapvetően irracionális determinációjától számtalan esetben nem tudja függetleníteni magát. Több emocionális motívum (jellemhibák, vágyak, indulatok sora) alakítja a cselekedeteket. Ennek okán a tömegek ítélőképessége általában nem megbízható. Ez úgy is megfogalmazható, hogy az emóciók vezette emberi csoportok nem képesek megfelelő döntéseket hozni. Emiatt, valamint a morális tökéletlenség ténye miatt a realisták azt a véleményt fogalmazzák meg, hogy az emberek tetteit politikai erővel kell kordában tartani (Szűcs, 2014).

Érdeemes arra rámutatni, hogy a Machiavelli-féle megközelítés szerint az emberek nem tartják be az adott szavukat, sőt, egyenesen rosszindulatúak. Ezzel magának a vezetőnek (Machiavelli szóhasználatában a fejedelemnek) is tisztában kell lennie, megfelelő választ adva a tömegek törekvéseire. Szerinte, *„annak, aki államot alapít és törvényt hoz, eleve rossznak kell feltételeznie minden embert”* (Machiavelli, 1978-102). Vagyis az emberek nagyobb részének pusztán belső motiváció miatt nem érdeke, hogy „jó” legyen, illetve az sem várható el, hogy alulról induló szerveződés eredményeként bármilyen változás elindulhat. Tovább menve, az még kevésbé elképzelhető, hogy globális viszonylatban a közgondolkodás módosítható lenne.

A marxi paradigma értelmében az ember számára a munkafolyamatok önmagában vett céltalansága, az elidegenedés átélése egészen odáig vezet, hogy elveszíti bensőséges kapcsolatát nemcsak emberségével és a másik emberrel, hanem a természeti környezettel is (Marx, 1977). A világ homogenizálódik, a természeti kincsek pedig a szükségletkielégítés közvetett eszközei lesznek. Így már nem jelentkezik belső motivációként a környezet megóvása, ez legfeljebb csak a politikai akarat által történő „kondicionálás” révén érhető el részleges mértékben, vagy egy közvetlen veszélyeztetettség (természeti katasztrófák) felrázó élménye veheti rá az embert bizonyos cselekedetek a megváltoztatására.

Mindehhez gyakorlati szempontból szükséges megjegyezni, hogy a tudatos energiafogyasztás és a fenntartható energiahasználat egyik lényeges alappillére az oktatás, ezért értekezésemben a fenntarthatóságra nevelés legfontosabb dimenzióinak áttekintését követően azt vizsgálom, hogy az oktatási folyamatokban – különös tekintettel a kisgyermekkorra nevelésre – melyek azok a tématerületek, amelyekhez kapcsolódó tudáselemek, illetve kompetenciák elsajátítása elősegítheti egy fenntarthatóbb gazdasági, társadalmi és környezeti szituáció kialakulását (Szabó és Nemeskéri, 2022).

A scrutoni filozófiai „program” vonatkozásában már itt érdemes rámutatni arra, hogy sem a köz-, sem pedig a felsőoktatási struktúrák nem tesznek lényegében semmit az oikophilia tudatosítása érdekében. A közösségi tudatosság kiterjesztése a környezetvédelem területére, illetve az bevésődött meggyőződések és rutinok átalakítása előfeltételek az előbbi megvalósítása érdekében – jelenthetnének ki Leopold nyomán (Leopold, 2000).

A jelenleg érvényben lévő tantervek és az ezek alapján konkretizált iskolai programok, gyakorlatok azonban meglehetősen lemaradásban vannak a környezeti tudatosság kialakítását illetően. Inkább a gazdasági szempontok túlsúlya állapítható meg, semmint az imént említett szemléletmód hangsúlyozása (Dudok, 2021; Lányi, 2000).

Tehát az iskolai rendszerek nem képesek kialakítani semmiféle felelős magtartást, hiszen a morális irányvonalakat sem fektetik le, amely a kanti értelemben vett gyakorlati ész autonóm, belülről fakadó cselekvésének előfeltétele lenne (Boros, 2018). Nyilvánvaló ugyanakkor az is, hogy egy ilyen horderejű átalakítás nem történhet egyik napról a másikra, hiszen túl annak finansziális oldalán, szükség van a megfelelő tananyag kidolgozására, valamint a kompetens pedagógusok és oktatók kinevelésére.

Úgy tűnik, korunk politikai-gazdasági struktúrája nem támogató abban a tekintetben, hogy a környezetetika paradigmák megfogalmazását és tanítását mozdítaná elő. Nem véletlen tehát Leopold azon megállapítása, miszerint napjaink oktatási-nevelési rendszerében semmiféle nyoma sincs az efféle törekvéseknek (Leopold, 2000). A jelenleg is uralkodó, „rövidlátó” profitorientált szemléletmód ugyanis kevésbé motivált abban, hogy az eddig megszokott működési módjával szakítson, ezzel valamilyen mértékű anyagi áldozatot vállaljon.

A környezetetika szempontok ilyen mérvű elsikkadása okán többen is felléptek annak érdekében, hogy a trend megforduljon. Születtek olyan javaslatok (egyebek mellett Snyder tollából), amelyek arra mutattak rá, hogy a racionalizáló típusú gazdasági tartalmak mellett fontos lenne a nemzeti identitás, kultúra és a környezeti tisztelet kialakítása (Lányi, 2000).

Visszakötte a fentebb írtakhoz, a fogyasztói kultúra elterjedése és dominánssá válása tovább fokozta az emberek elidegenedését a természettől, ennek következtében a mai ember nem képes megfelelően értékelni azokat a természeti adottságokat, melyek körülveszik. Ennek következtében egyre inkább életidegen magatartási mintázatok jelennek meg, amelyek ellensúlyozása érdekében egy releváns nevelési stratégia kialakítására van szükség.

A scrutoni filozófiában helyet kap az oktatás, méghozzá oly módon, mint amely az oikophilia elmélyítését szolgálja (Scruton, 1980a). Ez a fajta oktatási-nevelési feladat szinte elválaszthatatlan a nemzettudat és a patriotizmus kialakításától. Mindezt azonban kellő kritikával érdemes és kell is megközelíteni. Nem világos ugyanis, hogy miért lenne szükségszerű kapcsolat a patrióta szemléletmód és a szoros értelemben vett oikophilia, a szubszidiaritás és az ennek nyomán megjelenő morális felelősség között.

Ugyanakkor az sem látszik tisztán, hogy miként lehetséges ezt a fajta nemzettudatot kiterjeszteni anélkül, hogy az valami „általánosban” és így jellegtelenben fel ne oldódna. Mindenesetre a legtöbb, amire vállalkozni lehet, az a kultúrák kiegyensúlyozott együttélése és a bennünk található értékek elismerése. Azt se tévesszük szem elől, hogy minden változás hatásaiban általában késleltetett, így a szemléletmód átalakulása sem eredményezne azonnali megoldást, annak következményei csak hosszabb távon lennének érzékelhetők.

A fentieket szolgáló oktatási folyamat több nemzedéken ívelne át, mire érdemi hatása lenne. A pontosabb kép érdekében lássuk ezt a folyamatot vázlatosan. Először az új oktatási-nevelési rendszerben szocializált első generációs személyekről érdemes szólni, akiknek a társadalmi súlya csak onnantól kezdve válik értelmezhetővé, miután beléptek az aktív életkorba. Ők már utódaiknak az elsődleges szocializáció legfőbb színterén, a családban képesek lennének továbbadni, „áthagyományozni” azt a szemléletmódot, amelyet még az oktatási rendszer biztosított számukra. Az otthoni

hatások pedig egy olyan bázist jelentenének, amelyre az iskolai tananyag építeni tud. Így szervesen összefonódna a családi és az intézményes keret.

Fontos továbbá, hogy a média hajlandó és képes legyen támogatni ezt a folyamatot. A tömegkommunikáció azonban úgy tűnik, hogy a piacgazdaság egyes profitorientált szereplői mögött sorakozik fel. Horkheimer és Adorno rámutat arra, hogy korunk viselkedési mintázatait, attitűdjeit a tömegkultúra alakítja, ezzel viszont szinte szükségszerűen megjelenik az elnyomás egy modern kori formája (Tanyi, 2009). Tekintve pedig, hogy a tömegkultúra végletesen ideológia-vezérelt, továbbá átmediatizált, így a tömegkommunikáció nagyban felelőssé tehető a kialakult helyzetért, azért, hogy az úgynevezett fogyasztóvá silányított (tömeg)ember pusztán passzív befogadóvá, reflexióra nem képes lényé transzformálódott. Ennek következtében a média együttműködése nélkül a scrutoni remények egy társadalmi átalakulásra nézve majdhogynem kilátástalanok és lehetetlenek.

A konzervatív zöld filozófiai megközelítés alternatívát jelenthet a globális intézményrendszert preferáló megoldások mellett. Ez a gondolkodásmód a fenntarthatósággal összefüggő legfontosabb tématerületek esetében is irányt mutathat az előttünk álló időszakban.

Konzervatív zöld filozófia az oktatásban

A konzervatív zöld filozófia legfontosabb üzenete, hogy a helyi dimenzióra helyezzük a hangsúlyt a globális megoldások helyett. Fontos kérdés, hogy mindez igaz lehet az oktatásra, nevelési folyamatokra is?

A Scruton által is felvázolt zöld filozófiai irányelvek alapvetően nem az oktatásra vonatkozóan kerültek megfogalmazásra, ugyanakkor ezt a logikát ebben az esetben is figyelembe lehet venni. Az oktatás, nevelési folyamatok esetében az oikophilia, vagyis az otthon szeretete kell, hogy megjelenjen a nevelési programokban, oktatási tartalmakban, amely alapvetően annak a helynek a megismerését jelenti, ahol élünk.

A neveléssel kapcsolatban értékes gondolatokat találhatunk Roger Scruton *Humane Education* című tanulmányában (Scruton, 1980a). A nevelés tekintetében megfogalmazott érvek természetesen különösen érvényesek a fenntarthatóságra való nevelés területére. A szerző szerint hibás az a megközelítés, amelyik a nevelés folyamatát nem tudományos kérdések mentén tematizálja. Ennek kapcsán érdemes Scruton egyik gondolatmenetét analitikusan is megfogalmazni (Scruton, 1980a. 490–491):

- (1) Inkoherens feltételezni, hogy a tudományos érdeklődésnek vannak határai (tehát léteznek olyan tématerületek, amelyek tekintetében nem definiálható megfelelő tudományos módszertan, hiszen ezek hatáskörén kívül esnek).
- (2) A humán nevelés nem épülhet inkoherens elgondolásokra.
- (K) A humán nevelés nem épülhet olyan elgondolásra, amelyik a tudományos módszertant megkerülni igyekszik (1, 2).

A humán nevelésnek tehát tudományos alapokon kell állnia. A fenntarthatóságra való nevelésre ez különösen igaz, mivel az a humán- és természettudományok egy olyan határmezsgyéjét képezi, amelyik helyes nevelésfilozófiai megalapozása az emberi életkörülmények megőrzésének, sőt az emberi túlélésnek a záloga lehet.

A minket körülvevő világ története, az ott a múltban és a jelenben megfigyelhető erőforrás-használat és a természeti környezet mind olyan elemek, amelyeket célszerű beépíteni az oktatási tevékenységbe, már kora gyermekkortól kezdődően.

Ezeknek a tudáselemeknek az elsajátítása képessé teheti az oktatási, nevelési folyamatokban résztvevőket arra, hogy reális képük legyen a lakóhelyükön, országukban megfigyelhető gazdasági, társadalmi és környezeti helyzetről, a fenntarthatósági kihívásokról és az erre adható, reálisan megvalósítható, illetve jónak gondolt válaszokról.

A „valódi” lokális tudáselemek mellett, amelyek valóban arra az adott helyre vonatkoznak, ahol az oktatási folyamat zajlik, a nemzetállami szint is nagy jelentőségű: ahogyan korábban már volt róla szó, a konzervatív filozófiai megközelítésekben a nemzeti szint is egyfajta közösségként értelmezhető, a nemzet, mint közösség, amely a területi lojalitás alapján működik.

Érdekes kérdés azonban az, hogy egy globalizált világban, ahol a gazdasági, társadalmi folyamatok, kihívások s válaszok bizonyos esetekben nem igazán ismernek országhatárokat, mennyire alkalmazható ez a fajta logika? Mi a helyzet azokkal a földrajzi területekkel, amelyeken több, viszonylag kisméretű szuverén államalakulat található, és ahol az egyes nemzeti közösségek történelmi, politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális és környezeti narratívái között meglehetősen nagy különbségek vannak? Mi a helyzet akkor, ha egy nemzetállam több eltérő kultúrával rendelkező közösségnek is otthont ad? Ilyen esetekben milyen tudáselemek tekinthetők majd dominánsnak és meghatározónak? Számptalan hasonló kérdést tehetnénk fel, amelyek a konzervatív zöld filozófiai megközelítés egyszerű és világos üzenetét, hogy a közösségi, nemzeti szintet kell előtérbe helyezni, árnyalják és gyakorlati megvalósíthatóságát bonyolultabbá tehetik.

Egy egyszerű példa ezzel kapcsolatban a meglehetősen viharos történelmet maga mögött tudó Közép-Európa. Az értekezésnek természetesen nem témája e térség múltbeli és jelenlegi gazdasági, társadalmi helyzetének részletes bemutatása, de érdemes elgondolkozni azon, hogy ha csak az elmúlt száz év történelmi eseményeit nézzük a közép-európai országok tankönyveiben, milyen eltérő értelmezéseket és megközelítéseket találhatunk, amelyek az adott nemzeti közösségek szempontjából nyilvánvalóan érthetőek, azonban sok esetben meglehetősen távol állnak attól a többé-kevésbé rekonstruálható helyzettől, amely e térséget jellemezte az elmúlt évszázadban.

Idővel kialakulhatnak olyan értelmezések és narratívák, amelyek a valósághoz és a valós eseménysorozatokhoz közelebb állnak, vagy éppen olyan kritikus kérdések kerülhetnek háttérbe, vagy veszthetik el jelentőségüket, amelyek közösségeket, nemzeteket hosszú időn keresztül egymással szembeállítottak. Ha globális szinten nézzük ugyanezt, hasonló jelenségek figyelhetők meg világszerte.

Első ránézésre a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés vagy éppen a tudatos energiafogyasztás kérdésköre nem tekinthetőek ennyire kritikus kérdéseknek, de ha jobban belegondolunk, ezeken a területeken is komoly ütközések lehetnek az adott helyzetek, jelenségek és kihívások értelmezésében, az okok feltárásában és a hatékonynak vélt megoldások kialakításában.

Összegzés

A konzervatív zöld filozófiai megközelítés szerint az összetartó, cselekvő, helyzetük javításáért tenni akaró közösségek jelenthetik az alapot a fenntarthatósági kihívások megfelelő kezeléséhez. A közösségeknek önállóan, autonóm módon kell helyt állniuk a gazdasági, társadalmi és környezeti problémákkal szemben. Osztvá azt a konzervatív zöld filozófiai nézetet, hogy elsődlegesen a közösségi, nemzeti preferenciáknak kell meghatározó prioritásként megjelenniük az oktatási, nevelési folyamatokban és képzési programokban, megállapításaim szerint érdemes lehet egyfajta globális „közös nevezőre” törekedni a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatban, annak érdekében, hogy hasonló módon lássuk és láttassuk azokat a folyamatokat, amelyek negatív hatásai problémákat okoznak lokális és globális szinten.

Az, hogy ez a közös nevező reálisan megvalósítható-e rövid távon, kulcskérdése lehet a fenntarthatóságra nevelés sikerességének, a problémák hasonló értelmezése segíthet abban, hogy egy olyan generáció nőjön fel, amely rendelkezik azokkal a tudáselemekkel és kompetenciákkal, amely reálisabbá teszi az emberiség válaszait a fenntarthatósági kihívásokra. Mindez, ahogyan már korábban is szó volt róla, hatékonyabb lehet, ha proaktív módon igyekszünk tenni annak érdekében, hogy a globális problémák negatív hatásait enyhíteni lehessen és nem csak a negatív visszacsatolások hatására igyekszünk valahogy alkalmazkodni a megváltozott kondíciókhoz.

A fentiek fényében tanulmányomat Scruton szavaival zárom: „Van ... egy megszívlelendő tanulság mindazok számára, akik a környezet kérdéseiről gondolkodnak. Egyetlen nagy ívű projekt sem lehet sikeres, ha nem a kis léptékű, gyakorlati gondolkodásunkban gyökerezik. Hiszen végül mi vagyunk azok, akiknek cselekedniük kell, akiknek el kell fogadnunk és a magunkévá kell tennünk a nevünkben elfogadott döntéseket, és mi vagyunk azok, akiknek meg kell hozniuk a szükségesnek nyilvánított áldozatokat a jövő nemzedékei érdekében” (Scruton, 2018b. 8).

Irodalom

- Boros, J. (2018). *Immanuel Kant*. Budapest. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont.
- Brennan, A., & Norva Y. S. L. (2022). "Environmental Ethics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition)*-
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/ethics-environmental/>.
- Dudok, F. (2021). Fenntarthatóságra nevelés a közoktatás szintjén. In. Zádori Iván (ed.) *Tiszta energia—Fenntartható környezet*. DePress Kiadó, Budapest. 75-91.
- Lányi, A. (2000). *Természet és szabadság. Humánökológiai olvasókönyv*. Budapest, Osiris.
- Leopold, A. (2000). Föld-etika. In. Lányi, A. (ed.). *Természet és szabadság. Humánökológiai olvasókönyv*. Osiris Kiadó, Budapest. 103– 116.

- Machiavelli, N. (1978). *Beszélgetések Titus Livius első tíz könyvéről*. In Machiavelli művei, I. kötet. Európa Könyvkiadó, Budapest. 87–441.
- Marx, K. (1977). *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth, Budapest.
- Minteer, B. A. (2017). *Environmental Ethics, Sustainability Science, and the Recovery of Pragmatism*. In Gardiner, S. M., & Thompson, A. (eds.). *The Oxford Handbook of Environmental Ethics*. New York. Oxford University Press.
- Scruton, R. (1980a). Humane Education. *The American Scholar*, (4), 489–498.
- Scruton, R. (1980b). *The Meaning of Conservatism*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Scruton, R. (2012). *How to think seriously about the planet. the case for an environmental conservatism*. Oxford University Press, NY.
- Scruton, R. (2018a). *Conservatism. An Invitation to the Great Tradition*. All Points Books, London.
- Scruton, R. (2018b). *Zöld filozófia*. Akadémiai, Budapest.
- Szabó, B., & Nemeskéri, Zs. (2022). A gazdaságfilozófia axiológiai megközelítése. In Szécsi, G., Boros, J., & Nemeskéri, Zs. (eds.). *XXI. századi narratívák. Tanulmányok a filozófia, művészet és gazdaság metszéspontján*. Magyarország. Belvedere Meridionale, Szeged. 139-178.
- Szilágyi, T. (2021). A felelősség társadalma. *Kultúratudományi Szemle*, 3(4), 38-45.
- Szűcs, Z. G. (2014). Politika egy tökéletlen világban. A politikai realizmus elméleti előfeltevéseiről. *Politikatudományi Szemle*, 23(4). 7–31.
- Tanyi, A. (2009). A Frankfurti iskola és 1968. *Fordulat*, (6), 8–33.
- Zádori, I. (2011). *A Csatorna-szigetek fenntarthatósági kihívásai és gazdasági-politikai válaszkísérletei*. Alexandra, Pécs.

Kozma Gábor; Nemeskéri Zsolt; Pongrácz Attila; Zádori Iván

ENERGIATUDATOSSÁGI ÉS KÖRNYEZETI NEVELÉSI PROGRAMOK MEGVALÓSÍTÁSA A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN: EGY PILOT PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

Bevezetés

Tanulmányunk célja a Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal (MEKH) támogatásával megvalósuló "Környezeti nevelés és fenntarthatóság - energiatudatossági és környezeti nevelési programok megvalósítása a magyar felsőoktatásban" című projekt keretében lebonyolításra kerülő pilot képzések értékelése. A program előzménye, hogy a Pécsi Tudományegyetem – szintén a MEKH támogatásával – a 2020/2021. tanév során kidolgozta az óvó-, tanító és gyógypedagógiai alapszakok, valamint a neveléstudományi mesterszak esetében a szakokhoz kapcsolódó fenntarthatósági modult, annak tantervi tematikáit és tananyagát.

Ezt követően a 2022. évi pályázatban a kidolgozott tantervi elemek alapján egy országos konzorcium keretében kezdődött meg az oktatás. A pilot projektben a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara mellett részt vesz a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kara, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szent II. János Pál Pápa Kutatóközpont Keresztény Pedagógia és Pszichológia Kutatócsoportja, bevonva a PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központját, valamint a Gál Ferenc Egyetem. A projekt főbb elemei a következők voltak:

- a konzorciumban részt vevő partnerintézmények oktatói számára a pilot képzések megalapozásához szükséges ismeretek átadása (képzők képzése),
- a tananyagok könyv formájában történő megjelentetése a pilot képzésben résztvevő hallgatók és oktatók számára,
- a tananyagok alapján az oktatás megkezdése, pilot képzések lebonyolítása a konzorciumban részt vevő partnerintézményekben,
- a pilot képzések lebonyolításának értékelése, elemzése összegző tanulmány formájában,
- a pilot képzések eredményeinek a Kultúratudományi Szemle és az Acta Cultura et Paedagogie szakfolyóiratokban történő megjelentetése magyar és angol nyelven,
- a tapasztalatok alapján a környezeti nevelés tananyagának gamifikációs alapú továbbfejlesztési lehetőségeinek vizsgálata megalapozó és feltáró jellegű kutatásokkal,
- tapasztalatok nemzetközi disszeminációja a II. Greenway School program keretében, a konzorciumi tagok mellett külföldi partnerintézményekkel.

Tanulmányunk tartalmazza az elemzésben és a pilot programban résztvevő négy felsőoktatási intézmény bemutatását, a kutatás módszertani összegzését és a kapott eredmények összefoglaló elemzését.

A pilot programban résztvevő felsőoktatási intézmények bemutatása

A pilot képzésekben részt vevő partnerintézmények mindegyike sajátos előzményekkel, gyökerekkel rendelkezik a környezeti nevelés és a fenntarthatóság vonatkozásában. Az alábbiakban ezeket összegezzük röviden.

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

A Pécsi Tudományegyetem 22.000 fős hallgatói létszámával, 1.400 oktatójával, kutatójával és 10 karával Magyarország egyik legnagyobb felsőoktatási intézménye. Egészen 1367-ig visszanyúló gyökereivel hazánk első egyeteme. 2017-ben ünnepelte az első magyar egyetem alapításának 650. évfordulóját. Az egyetem 2022-ben hetedik alkalommal mérette meg magát a „UI GreenMetric World University Rankings” nemzetközi programban. A Pécsi Tudományegyetem a világ „zöld egyetemeinek” élmezőnyében 1.050 egyetem részvételével az előkelő 21. helyen végzett, és a rangsorban szereplő tizenegy magyar egyetem közül immár harmadszorra a legjobbnak bizonyult, kiérdemelve a legzöldebb hazai egyetem címet 2022-ben is (UnivPécs, 2022).

A pilot program lebonyolításában résztvevő Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (KPVK) sajátossága, hogy szekszárdi központtal, szekszárdi és pécsi képzési helyszíneken is működik. Ezért kiemelt jelentőségű, hogy a PTE Zöld Egyetem programja és az egyetem fenntarthatósági programjai Baranya megye és Pécs mellett Szekszárdra és Tolna megyére is kiterjedjenek, hatást gyakoroljanak.

A kar esetében a fenntarthatóság két dimenzióban értelmezhető:

- egyrészt, hogyan tud fenntartható módon működni az intézmény, lehetőség szerint csökkentve a szervezet ökológiai lábnyomát,
- másrészt arról, hogy milyen oktatási tartalmak, szemléletformáló tevékenységek jelennek meg a Karon, hiszen az oktatási folyamatokban jelenleg résztvevő csecsemőgondozók, óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok, szakoktatók, természetpedagógusok, szociális munkások, vidékfejlesztési agrármérnökök, szőlész-borászok lesznek azok a generációk, akik az egyre fokozódó kihívásokkal intenzívebben fognak szembesülni későbbi életük folyamán.

A KPVK és a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Gyakorló Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda fenntarthatósági szemléletformáláshoz kapcsolódó programjai, tevékenységei:

- „Passzold vissza, Tesó” mobiltelefon gyűjtési kampányban részvétel (2022. március-november)
- „TeSzedd! – Önkéntesen a tiszta Magyarországért” programban részvétel
- „Európai Mobilitási Hét az Autómentes napon” (2022. szeptember) részvétel. A Zöldtárs Alapítvány és a Szekszárdi Klímakör által meghirdetett kerékpáros kihívásban a KPVK Gyakorlóiskolája több éve vesz részt, és nyeri meg minden évben az iskolák közötti kihívást.
- A KPVK bekapcsolódott a Planet Budapest 2021. programba, így ennek folytatásában vagy a Planet Pécs 2022 programban is folytatná az együttműködést

A szemléletformáló programok mellett a kar tudományos rendezvényein is hangsúlyosan megjelenik a fenntarthatósági tematika. A KPVK Vidékfejlesztési Intézet szakmai együttműködő partnere volt a „II. Nemzetközi Vidéki Örökség Konferenciának”, amely 2022. május 26-27. közt Orfűn került megrendezésre.

A konferencián a Vidékfejlesztési Intézet az „Értékkeremtéstől a fenntarthatóságig” szekciót vezette. A gazdag vidéki örökség értékeire alapozva hagyományos vagy innovatív helyi termékek, kézműves termékek, terroir termékek, hungarikumok épülnek. Ezen termékek azonban nemcsak az értékek megőrzéséről és azok gazdasági célú hasznosításáról szólnak, hanem a hozzáadott magas szellemi tőkéről, a közösségi összefogásról, vagy a környezettudatos szemléletformálásról, a társadalmi felelősségvállalásról, illetve akár a fenntarthatóságra nevelésről. Manapság egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a környezettudatosságra (pl. öko-, biogazdaságok), fenntarthatóságra épülő értékkeremtő megoldások. A szekció keretében az értékkeremtés sokszínűségére, a helyi kezdeményezések, jó gyakorlatok megismerésére és a piacra jutás sajátos megoldásaira, kihívásaira, a tudatos fogyasztóvá nevelés lehetőségeire és gazdaság szereplőinek a fenntarthatóságra nevelésben betöltött szerepükre is ráirányította a figyelmet.

A kar megrendezte a „A European Green Deal Program vidékfejlesztési dimenziói” című nemzetközi konferenciát. A nemzetközi konferencia az European Green Deal Program vidékfejlesztési dimenzióival kapcsolatos feladatokra, kihívásokra, valamint a hazai és nemzetközi jó gyakorlatok bemutatására koncentrált. Az éghajlatváltozás és a 21. század egyre fokozottabban érzékelhető fenntarthatósági problémái komoly kihívásokat jelentenek Magyarországra, Európára és az egész világra számára. A konferencián e kihívások lehetséges kezelésével kapcsolatos lépések bemutatása mellett fontos hangsúlyt kaptak azok az új növekedési stratégiák is, amelyek az EU gazdaságát olyan modern, erőforrás-hatékony és versenyképes gazdasággá alakíthatják át, amely képes az éghajlatváltozással kapcsolatos kihívások hatékony kezelésére.

A tanulmány bevezetésében már említésre került, hogy a „Környezeti nevelés és fenntarthatóság” projekt keretében a MEKH támogatásával 2022 szeptemberében is megrendezésre került a Greenway School, amely már 2021 decemberében is nagy sikerrel zajlott. A magyar résztvevők mellett horvát, szerb, bolgár és román partneregyetemek hallgatói és oktatói kapcsolódtak be az egy hetes programba.

A MEKH mellett a kar stratégiai együttműködést kötött a Herman Ottó Intézettel is. Az agrár szakoktatói továbbképzés történő egyműködés keretében a pedagógusok naprakész szakmai ismereteiket bővíthetik, ezzel pedig lehetőség nyílik a jövő nemzedékéhez eljuttatni a szakma újdonságait, környezetkímélő megoldásait, amelyre alapozva a felsőfokú tanulmányok alapjai is lefektethetőek, illetve a Környezetkímélő technológiák a mezőgazdaságban felnőttképzési program kidolgozására került sor. A Herman Ottó Intézettel való együttműködés révén a KPVK bekapcsolódik a „A Falu” című tudományos folyóirat szerkesztőbizottságának munkájába.

Végül, fontos megemlítenünk, hogy a karon létrejött Környezetfilozófia, Bioetika és Zöld Filozófia Kutatócsoport a fenntarthatóság elméleti és gyakorlati kérdéseit vizsgálja.

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szent II. János Pál Pápa Kutatóközpont
Keresztény Pedagógia és Pszichológia Kutatócsoportja*

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem 1635-ben alapított és azóta folyamatosan működő magyar felsőoktatási intézmény. Pázmány Péter esztergomi érsek az ország történelmének legtragikusabb éveiben, a török hódoltság korában, 1635-ben hozta létre a magyar oktatásügy és egyházi kultúra történetében korszakos jelentőségű egyetemet. Meggyőződése volt, hogy a nemzet fennmaradásának és erkölcsiségének biztosítója a szellemi műveltség. Az általa alapított egyetem szellemi örökségét is vállalva vette fel az intézmény az ő nevét.

Az egyetemet Nagyszombatból Mária Terézia helyezte át Budára 1777-ben. Az 1848-as reformok jegyében a pesti egyetem modern, autonóm oktatási központtá vált. Átmeneti korlátozó időszak után, 1860-ban visszanyerte régi jogait, s a XX. század elején a világ legszínvonalasabb egyetemei közé emelkedett. 1921-ben, a Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem alapítójának, Pázmány Péternek nevét vette fel, melyet egészen 1950-ig viselhetett.

A kommunista államhatalom intézkedésének következtében az Orvosi és a Hittudományi Kar leválasztása után jött létre a mai Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pázmány örökét a teológiai fakultás vitte tovább. Az itt nyert diplomát az állam ugyan elismerte, ezzel látszólag megőrizte az egyházi oktatással szembeni toleranciáját, de a hittudományi képzést szinte teljesen kivonta a köztudatból.

A rendszerváltozással azonban régi-új intézmény született a Hittudományi Akadémia kibővítésével. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia 1992. január 30-án az Apostoli Szentszék engedélyével – a Bölcsészettudományi Kar létrehozásával – megalapította a Pázmány Péter Katolikus Egyetemet. A magyar országgyűlés 1993-ban ismerte el a Bölcsészettudományi Kart és ezzel egy időben jegyezte be a Pázmány Péter Katolikus Egyetemet az államilag elismert egyetemek sorába. Az egyetemen napjainkban öt kar, Hittudományi Kar, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Jog- és Államtudományi Kar, Információs Technológiai Kar, valamint a fakultás jogú Kánonjogi Posztgraduális Intézet működik.

A Bölcsészettudományi Kar 1992-ben Budapesten, az Irgalmas Nővérek női szerzetesrend Ménesi úti zárdájában kezdte meg működését. 1994 szeptemberében költözött a fővároshoz közeli Piliscsaba-Klotildligetre, az egykori Perczel Mór, majd szovjet laktanya helyére. Az építkezések során részben átalakították és felújították a régi épületeket, részben újakat emeltek Makovecz Imre és az általa vezetett Makona Egyesülés építészeinek tervei alapján. 2012. február 1-től a Kar új elnevezése Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar lett.

Képzéseit a 2012/2013-as tanévtől kezdve 3 helyszínen, Piliscsaba és Esztergom mellett Budapesten indította. Egyes képzések, illetve tanszékek a fővárosban a piaristák Palotanegyedben található egykori épületébe, illetve az IBS Tárogató úti épületébe költöztek. A PPKE 2019-ben bérleti szerződést kötött a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemmel, így a Tárogató úti képzések a 2019/2020-as tanévtől a Duna-parti Z épületben folytatódtak. 2020 végével a BTK kiköltözött a piliscsabai campusról, így a Kar jelenleg Budapesten két helyszínen: a Sophianumban (Mikszáth tér 1.), a Danubianumban (Bertalan Lajos utca 2.), valamint Esztergomban (Majer István út 1–3.) működtet képzési helyszínt.

A kar Vitéz János Tanárképző Központja látja el esztergomi helyszínnel az Óvodapedagógus és Tanító alapképzéseket (nappali és levelező tagozaton, választható német nemzetiségi, illetve szlovák nemzetiségi szakirányokkal), illetve kordinálja az osztatlan tanárképzést a BTK más intézeteivel együttműködve. Kiemelkedőek a szakirányú továbbképzések, köztük a drámapedagógia és a gyermekvédelem. Jelentős a BTK pszichológia szakja, aminek a jelen program eredményeinek hasznosulása szempontjából is lényeges a neveléstudományi képzésekkel való kapcsolata. A BTK képzései a 21. század gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásaira reagálva már eddig is több területen fókuszáltak a fenntarthatósággal és környezeti neveléssel kapcsolatos ismeretekre, tudáselemekre.

Az MEKH támogatásával megvalósuló jelen pilot projektbe a PPKE Keresztény Pedagógia és Pszichológia Kutatócsoportja bevonta a BTK Vitéz János Tanárképző Központ oktatóit, hallgatóit. A PPKE Kutatócsoportot jelenleg vezető Kozma Gábor 2019-től a GFE részéről részt vett az MEKH felé kezdeményező, a támogatást elnyerő kutatási program előkészítésében és 2020. évi megvalósításában,¹ amit jelen tanulmánynak a GFE-t tárgyaló része említ. A jelenlegi, a PPKE részvételével 2022-2023-ban megvalósuló pilot projekt épít a hivatkozott 2020. évi kutatási programban közzétett eredményekre, azokat viszi tovább az energiatudatossági és környezeti nevelési programok körében, bevonva az óvodapedagógus és a tanító szakok mellett az osztatlan tanárszakokat is.

A PPKE Keresztény Pedagógia és Pszichológia Kutatócsoportja számára lényeges, hogy a mostani program eredményei is hozzájáruljanak ahhoz, hogy megvalósuljon a teremtett világunkban ránk bízott környezet védelme, megőrzése, technikai civilizációnk mérhetetlenül megnövekedett energiaigényének körültekintő ellátása (Kozma, 2021a, 7-11). A növekvő ökológiai veszélyekre tekintettel is nagyobb szerepet kell kapnia a teremtésvédelemnek, hiszen a természet egyensúlya az ipari társadalmak kizsákmányoló gazdálkodása következtében felbomlással fenyeget, kockázati társadalmak jönnek létre. A környezetvédelem már mindenki számára sürgető kihívás (Puskás, 2006, 305), amire a pedagógiának, az oktatásnak és nevelésnek direkt válaszokat kell adnia, azokhoz eszközöket alkotnia (Kozma, 2021b).

Erőt ad tehát a tudomány, amikor a tudás szerepére hívja fel a figyelmet, konkrétan az embernek a Teremtőtől kapott világról megszerzett tudását növelő tudományra. Arra, hogy a tudás alapvető szerepe a jövő formálása, a legteljesebb értelemben. Teremtés védelme legteljesebb – és éppen a nevelést érintő – kitekintésben azért is fontos feladat, hogy az ember rátaláljon életének egzisztenciális értelmére, tehát nemcsak a túlélés, hanem az értelmes élet megelégségének érdekében is (Puskás, 2006, 310.). A technika helyes, a teremtést is védő felhasználása az ember erkölcsi kötelezettsége, egyébként a technika az embert, kultúrát és természetet romboló erővé nőheti ki magát (Puskás, 2006, 312.). A PPKE pedagógiai programjainak tekintettel kell lenniük arra, hogy a posztmodern individuum-központúságának következményeként előzik meg az egyéni értékek az intézményes és transzcendentális értékeket (Németh, 2018, 34-35). A PPKE számára ennek beláttatása éppen a környezeti nevelés körében nagy feladat és egyben nagy lehetőség, mely a fenntarthatóságot, a természet tisztetét, szeretetét és védelmét, az ember

¹ A 2020. évi projekt „A nevelés környezete – az energetika pedagógiai kultúrája” címmel valósult meg, mely pedagógiai kutatási program a környezettudatosság pedagógiájának gyakorlatának megalapozását célozta az óvodától és az iskolától a pedagógus pályára készülőig.

felelősségét állítja középpontjába, ehhez készít a pedagógus- és tanárképzésben, a köznevelésben és a családok számára is hasznosuló ismeretanyagokat, valamint eszközöket, programokat. A környezeti nevelés hatása az egyénre mint közösség tagjára irányul, így mindez nem az egyéni fejlesztéssel, hanem közösségi programokban teljesedik ki. A közösségekben végbemenő intenzív interperszonális kapcsolatok kényszerítik ki az egyénekből a társadalmi normák és elvárások elfogadását, azokhoz való alkalmazkodást, vagyis segítik az egyéni szocializációs folyamataikat (Kozma, Petróczi és Nagyné, 2020, 34-35).

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

A győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kara Győr város és a régió történetileg és kulturálisan is jól beágyazott intézménye. A győri tanítóképzés hagyományai 1778-ig nyúlnak vissza.

A 21. század elejére ugyanakkor egy dinamikusan fejlődő, a pedagógusképzési területen túl elsősorban a társadalom- és bölcsészettudományi diszciplínák felé nyitó képzési kínálat jelent meg a karon. 1978-ban, a győri tanítóképzés 200. évfordulóján az akkori főiskola felvette a tudós pedagógus, iskolaszervező Apáczai Csere János nevét, amelyet később karként is megtartott.

A kar pedagógiai alap és mesterképzései (elsősorban a Gyógypedagógia, a Közösségszervezés és a Tanító alapszakok, illetve a Közösségi és civil tanulmányok és az Emberi erőforrás tanácsadó mesterszakok) és szakirányú továbbképzései (Projektrendszerű környezeti nevelés, illetve a Tanító szak kiegészítő természetismeret műveltségterület részismereti képzése) a 21. század gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásaira reagálva már eddig is több területen fókuszáltak a fenntarthatósággal és környezeti neveléssel kapcsolatos ismeretekre, tudáselemekre. 2017-ben az Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekciójának a fenntartható rendezvényszervezés követelményeinek megfelelő rendezésével a kar úttörő szerepet játszott a hazai egyetemek működésének „zöldítésében” (Halbritter – Lőrinc 2017). A kar infrastruktúrájának fejlesztésében is kiemelten kezeli a fenntarthatóság szempontjait: erdei iskolai gyakorlólhelyet alakított ki, napelem-rendszer telepítettek, újraindították történelmi iskolakertjét (Halbritter et al. 2019). 2019 őszén a Széchenyi István Egyetemen kezdeményezték, hogy az első éves hallgatók körében induljon egy kutatás, amely a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteit, attitűdjeit, valamint a környezettudatos magatartásuk jellemzőit méri fel. (Kövecsesné, Lampert, Petz és Csenger, 2020).

A fenntarthatóságra nevelés folyamatának kulcsszereplői a gyakorló pedagógusok, és a tanítóképzésben részt vevő pedagógusjelöltek. Ezt igazolja az is, hogy a tanító szak képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) a tanítók szakmai attitűdjeit és magatartását bemutató részben elvárásként szerepel, hogy a végzett tanítóknak környezettudatos magatartással és a fenntartható fejlődés igényelte felelősségérzettel kell rendelkezniük (Szilágyi, 2021). (<http://www.mrk.hu/kkkatalakitas/>) Ezen elvárás teljesülése érdekében a Széchenyi Egyetem Apáczai-kara a kultúra átadásával, szemléletformálással a hallgatók környezeti nevelésével törekszik arra, hogy a környezeti nevelés, fenntarthatóság pedagógiája iránt elkötelezett tanító generációk kerüljenek ki a képzéseikből. Olyan tanítók, akik felelősséget vállalnak a

környezetükért, akik tisztában vannak a környezeti nevelés módszertani alapelveivel, eszközrendszerével, módszereivel. (Kövecsesné és Lampert, 2018) Az élethosszig tartó pályaorientáció folyamatában is jól illeszkednek a fenntarthatósági témakörök és az azok átadásával kapcsolatos pedagógiai módszerek. (Pongrácz, 2021)

Hallgatóik környezettudatos személyiséggé formálása több szinten valósul meg. Az utóbbi időszakban az egyetemen számos tantervreform valósult meg. Ezek a folyamatok olyan változtatásokat is lehetővé tettek, melyek a környezetpedagógia gyakorlatában innovatívnak mondhatók. Az 1. számú táblázat szemlélteti a tanító szakos hallgatók környezeti nevelésbe történő bevonásának lehetőségeit a Neveléstudomány és Pszichológia, illetve a Szakmódszertani Tanszékhez tartozó kurzusok, programok keretében. (Kövecsesné és Lampert, 2018)

A környezeti nevelés gyakorlatorientált, élménypedagógiára épülő egyik nagyon közkedvelt formája az erdei iskoláztatás, amelyben a kar az Erdőpedagógia projekttel vesz aktívan részt 1996 óta. (Kövecsesné, Lampert, Petzné és Csengerné, 2020)

1. táblázat. *A környezetpedagógia lehetőségei a tanítóképzésben* (*A: Kötelező tárgy, B: Kötelezően választható, V: Szabadon választható)

Tantárgyakon belüli/tantárgyon kívüli tevékenységek	Típusa*	Elmélet/gyakorlat	Hozzá kapcsolódó terepi/gyakorlati munka
Alkalmazott pedagógia	A	E/Gy	Kutatók éjszakája interaktív kiállítás Győr, SZ AK
Fenntarthatóságra nevelés, egészségnevelés	A	E/Gy	Terepgyakorlat
Fenntarthatóság pedagógiai blokk: (I.II. III.)			
I. Környezeti és fenntarthatóságra nevelés	B	E/Gy	Kutatók éjszakája interaktív kiállítás Győr, SZ AK
II. Az erdei iskolai tanulásszervezés elmélete és gyakorlata	B	E/GY	Ravazdi Erdei Iskola, Zöldnapok a karon
III. Iskolakert	B	E/Gy	Apáczai Kar Iskolakertje, Öveges Kálmán Gyakorló Iskola kertje
Nemzeti parkok oktatási lehetőségei	B	Gy	Terepgyakorlat
Környezet-egészségtan	V	E	Terepgyakorlat
Erdőpedagógia (projekthét)	V	E/Gy	Ravazdon az Oktatóközpontban
Gyógynövényterápia	V	E/Gy	Iskolakertek

School garten	V	E/Gy	Iskolakertek
Lehetőségek a külső környezet alakításában	V	Gy	Terepgyakorlat
Madarak Fák Napja	-	Gy	Ravazd/Füvészkert Bácsa
Erdők Hete	-	GY	Győr/Ravazd
Környezetvédelmi Világnap	-	Gy	Ravazd, Győr
Adventi foglalkozások	-	Gy	Győr Árkád
Nyári tábor Ravazdon	-	Gy	Ravazd
Erdei iskolás táborok, kirándulások év közben	-	Gy	Ravazd
Madárbarát iskola program	-	Gy	Győr, SZ AK
Konferenciák, rendezvények (Apáczai Módszertani Délutánok)	-	E/Gy	Győr, SZ AK

E szakmai és tudományos tevékenységek lényeges mérföldköve a Környezeti nevelés és fenntarthatóság projekt, amely keretében az elkészült, online és nyomtatott formában is elérhető tananyag rendelkezésre áll és a projektbe bekapcsolódó kollégák felkészítése is megtörtént annak érdekében, hogy a környezeti és fenntarthatósági kihívásokkal kapcsolatos tudástranszfer a kar által nyújtott képzéseken megtörténhessen.

Gál Ferenc Egyetem

A Gál Ferenc Egyetem a Szeged-Csanádi Egyházmegye szívében, a szegedi Dóm téren várja azokat a fiatalokat és a már diplomával rendelkezőket, akik elkötelezettek a teológiai tanulmányok, az egyházi hivatások, a pedagógusi pálya, a tudományok művelése és a közösségek szolgálata iránt. Glattfelder Gyula püspök a trianoni határhúzások után az egyházmegye központjában, Szegeden alapította meg az Egyetem elődjét. Az első tanév 1930-ban indult.

A papnevelő intézetet és a főiskolát a jezsuiták vezették 1950-ig, a szerzetesrendek működésének erőszakos felfüggesztéséig. Az 1970-es évek elején az országban először Szegeden indult meg titokban a világiak teológiai képzése, majd 1983-ban vált lehetővé levelező tagozatos hallgatók fogadása. A világi nappali tagozatos hallgatók (teológusok és hittanárok) képzése a rendszerváltással indult meg.

Az intézmény 2008-ban vette fel Gál Ferenc egykori dogmatikaprofesszor nevét, aki a Pázmány Péter Katolikus Egyetem első rektora volt, és kivételes személyisége máig hat az oktatásra, a papképzésre, a magyar katolikus egyházra. Az Egyetem kutatócsoportjai, Gerhardus Kiadója, tematikus kiadványai, tudományos folyóiratai, konferenciái, fejlődő nemzetközi kapcsolatai és kulturális rendezvényei szolgálják az intézmény és az egyházmegye társadalmi küldetését.

Az Egyetem katolikus egyházi jellegének megfelelően az intézmény nagykancellárja a fenntartó egyházmegye püspöke, sok oktatója egyházi személy, a hallgatók között

papnövendékek is vannak, akik az egyházmegyei Szent Gellért Szemináriumban készülnek hivatásukra.

Az egyetemnek négy kara van: Szegeden a Teológiai Kar, Szarvason a Pedagógiai Kar, Gyulán az Egészség- és Szociális Tudományi Kar, Békéscsabán a Gazdasági Kar. A karok mellett intézetként működik Mezőtúron a Mezőgazdasági és Vidékfejlesztési Intézet, illetve karközi intézetként Szegeden az Egészségnevelési és Sportintézet. Utóbbi küldetése részeként vizsgálja, és alkalmazza pedagógiai és sporttudományi képzéseiben a sportnak az egészségre nevelésre, az életmódra kifejtett szerepét, általában is a sport személyiségfejlesztő hatásának összetevőit. A Kecsméten létrehozott Bolberitz Pál Intézet mentálhigiénés, szociális, gyermekvédelmi szakirányú továbbképzéseket folytat.

Az Egyetem egy köznevelési és két szakképző intézményt tart fenn: Gál Ferenc Egyetem Szarvasi Gyakorló Óvoda és Általános Iskola; Gál Ferenc Egyetem Technikum, Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium, Békés; Göndöcs Benedek Katolikus Technikum, Gyula. Békési székhellyel egy felnőttképzési központ is működik, tevékenységével az Egyházmegyére kiterjedve. Az egyetemi képzések az Egyházmegye nagy intézményrendszereiben dolgozó munkatársak képzését is biztosítja. A papok és hittanárok, világi és egyházi munkatársak képzése mellett az óvodapedagógusok, a tanítók, az etikatanárok oktatása azért is fontos, mert az Egyházmegye jelentős közoktatási intézményrendszert tart fent, a több mint nyolcvan óvodát, általános és középiskolát.

Fontos az egyetem képzési és tudományos kapcsolata a Szegedi Tudományegyetemmel, amely hazánk egyik vezető egyeteme, nagy nemzetközi elismertséggel. Sok hallgató az SZTE-n is folytat tanulmányokat, és az egyetem szakjait, szabadon választható kurzusait a Szegedi Tudományegyetem hallgatói is felvehetik. A délkelet-magyarországi régió új modell szerinti felsőoktatási fejlesztésében és a pedagógusképzésben is szoros az együttműködés (Dudok, 2021a). Az Egyetem emellett számos hazai felsőoktatási intézménnyel kötött együttműködési megállapodást. Külföldi egyetemekre az Erasmus program és az egyházi kapcsolatos keretében utazhatnak a Gál Ferenc egyetem hallgatói. A Teológiai Karon belül több képzési területen folyik az oktatás: a teológia művelésén túl etikatanár, pasztorális tanácsadás- és szervezetfejlesztés, és katolikus egyház- és művelődéstörténet képzéssel is rendelkezik az egyetem.

A Gál Ferenc Egyetem a tudás gyarapítása, a szakmai ismeretek bővítése és elmélyítése mellett a lelki gazdagodás élményét is kész nyújtani minden hallgatója számára. Az egyetem küldetésében is meghatározó keresztény értékek jelen vannak az oktatásban, a tanulmányokat segítő ügyintézésben, a hallgatói szolgáltatásokban, és mindenkinek lehetőséget biztosít arra, hogy személyesen is részese legyen a közösség egymást segítő igyekezetének.

Az intézmény küldetésnyilatkozata tartalmazza a regionális felsőoktatási szerepvállalás elemeit is: a teológia és az arra épülő más hitéleti képzések sorától a pedagógus-, a szociális- és egészségügyi képzésen keresztül a mezőgazdasági és műszaki képzésekig, valamint a magyar vidék szellemi, lelki megújulásának a közösségek megerősítésének keresztény értékek mentén való segítségéig. Az egyetem rendszeresen szervez hazai és nemzetközi konferenciákat, tudományos, szakmai és kulturális rendezvényeket.

A Gál Ferenc Egyetem 2021-ben kutatási programot indított a környezettudatosság pedagógiájának gyakorlatáról. A kutatási programot a Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal támogatta. Nevelés és környezete – az energetika pedagógiai kultúrája címmel jelent meg a Gerhardus Kiadó gondozásában a kutatási programot összefoglaló és bemutató tanulmánykötet.

Az egyetem ESZK Társadalompedagógiai Tanszéke – Dr. Kozma Gábor korábbi rektor, tanszékvezető főiskolai tanár vezetésével, a GFE Marczell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoportjának koordinálásával és a GFE Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda, illetve a GFE Pedagógiai Kara együttműködésével 2021-ben átfogó kutatást keretében világította meg az ember és környezete, a természeti értékek és a fenntarthatóság témája mellett az energetikai fejlesztések lehetőségeit és annak pedagógiai gyakorlatba való megjelenítését. A kutatás célja a köznevelési pedagógiai gyakorlat és a családi nevelés számára, valamint a pedagógusképzés részére ajánlásokat megfogalmazni, jó gyakorlatokat bemutatni, eszközök fejlesztését megalapozni.

Az elmúlt időszak környezetpedagógiai törekvései egyértelműen a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlata irányába mutatnak. A Gál Ferenc Egyetem négy karával és köznevelési, szakképző intézményeivel aktív és elismert hazai részese mind a környezetpedagógiai gyakorlat alakításának, annak mintáit adva gyakorló-intézményében, mind pedig a pedagógusképzésben való szüntelen fejlesztésének az Egyetem karain folyó pedagógiai programok, akciók összehangolásával, az adottságától és körülményeitől függetlenül minden gyermekre és fiatalra kiterjedő speciális pedagógia eszköztárába foglalásának.

A Gál Ferenc Egyetem szarvasi Gyermekkert Oktató Módszertani Központjának, a Gál Ferenc Egyetem Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda ad helyt, összefogva a háromtól tizennégy éves korosztály környezettudatosságra és a természeti környezet iránti érzékenység fejlődését támogató szakmai törekvéseket, mind a köznevelés, mind a pedagógusképzés és továbbképzés gyakorlatában.

Az Agrárminisztérium Bázisintézményeként az egyetem gyakorlóintézménye, Békés megye Zöld Óvodáinak szakmai koordinációját is ellátja. Az Örökös Zöld Óvoda és Örökös Ökoiskola címmel bíró intézmény kiemelt feladatának tekinti a környezetpedagógiai szakmai-módszertani kutatások támogatását, a környezeti nevelés pedagógiai gyakorlatának hálózatosítását, mint horizontális tudásmegosztó centrum.

A Gál Ferenc Egyetem kiemelt feladatként tekint a terület szaktudományos támogatására, arra, hogy a pedagógusképzésben (az Óvodapedagógus, Tanító és a Csecsemő és kisgyermeknevelő alapképzési szakok, választható roma / szlovák / román / német nemzetiségi szakirányokkal) résztvevő hallgatók szemléletformálása hatékonyan megvalósulhasson, majd tovább terjesztésre kerülhessen az egyetemi tanulmányokat követően is.

A Gál Ferenc Egyetem egyházi felsőoktatási intézményként küldetése fontos részének tekinti a teremtett világgal szembeni egyéni és közösségi felelősség tartalmainak, mai kihívásainak tudományos kutatását és a nevelésben alkalmazható gyakorlatok fejlesztését, különös tekintettel a modern társadalom energetikai kultúrájának, annak – a nélkülözhetetlen szolgáltatásokban is megjelenő – eredményeit az egyén és a közösségek napi tevékenységek szintjére alkalmazni.

A pilot értékelő kérdőíves vizsgálat módszertana

A fenntarthatóság mérhető (Dudok, 2021b), a "Környezeti nevelés és fenntarthatóság - energiatudatossági és környezeti nevelési programok megvalósítása a magyar felsőoktatásban" projekt keretében egy kérdőíves kutatás keretében került sor a pilot képzések értékelésére. A kérdések a már megvalósított, illetve a folyamatban lévő, a környezeti nevelés és fenntarthatóság témakörében szervezett képzési programokra, illetve a képzésekkel kapcsolatos előzetes tudáselemre és a lebonyolítás során szerzett tapasztalatokra fókuszáltak.

A kérdőív közel egyenlő súllyal tartalmazott nyitott és zárt kérdéseket annak érdekében, hogy minél árnyaltabb képet lehessen alkotni a projektben résztvevő oktatók, kutatók és hallgatók környezeti neveléssel és fenntarthatósággal kapcsolatos véleményéről, ismereteiről és várakozásairól.

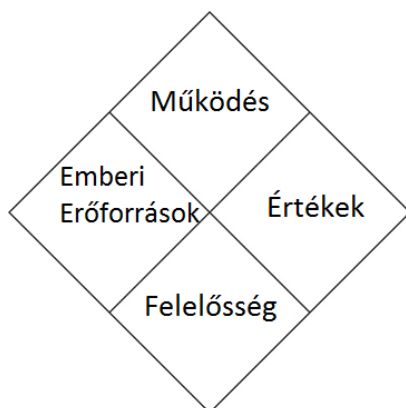
A demográfiai alapadatok megadása mellett az első fő kérdéscsoport a fenntarthatóság és a fenntartható fejlődés értelmezési kereteit kívánta feltérképezni (3-5. kérdések). Amellett, hogy a válaszadók megfogalmazhatták, hogy mit is értenek a fenntarthatóságon és a fenntartható fejlődésen, a kérdéscsoport arra is rákérdezett, hogy milyen kapcsolatot látnak a kutatásba bekapcsolódó oktatók és hallgatók az oktatási, nevelési folyamatok és tevékenységek, valamint a fenntarthatóság között. Ennél a kérdésnél érdemes megjegyezni, hogy a környezeti nevelés, majd később a fenntarthatóságra nevelés kérdései az 1970-es évektől foglalkoztatják a kutatókat, és annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedekben számtalan sikeres programról, kezdeményezésről lehet beszámolni világszerte, nem tűnik úgy, hogy ez a tevékenység egyértelműen megváltoztatná azokat a negatív gazdasági, társadalmi és környezeti tendenciákat, amelyekkel egyre fokozottabb intenzitással szembesül az emberiség világszerte.

A második fő kérdéscsoport (6-7. kérdések) a fenntartható fejlődési célokra koncentráltak. Az ENSZ 193 tagállama 2015. szeptember 25-én a 2030-ig tartó időszakra elfogadott 17 fenntartható fejlődési célt. Ezzel kapcsolatban a kérdőív egyrészt tartalmazta azt a kérdést, hogy a 17 cél alapján meghatározott globális kihívások és kritikus területek milyen mértékben tekinthetők kihívásnak ma Magyarországon, másrészt a kitöltők a megadott skálán azt is megjelölhették, hogy a környezeti nevelés milyen mértékben járul hozzá a 17 fenntartható fejlődési cél eléréséhez, illetve e feladatok kezeléséhez.

Az ezt követő kérdések arra is rákérdeztek, hogy a válaszadók mely képzési szinteken tartják a legfontosabbnak a környezeti nevelést, valamint arra is, hogy egyetemükön milyen formában jelenik meg a fenntarthatóság.

A kérdések alapvetően a Pécsi Tudományegyetem és Corvinus Egyetem kollégái által kidolgozott és először 2016-ban publikált OVHR-modell logikáját követik. Ez természetesen nem véletlen, hiszen a szakemberek által kidolgozott modell alkalmas arra, hogy azonosítsa azokat a kulcsterületeket, amelyek az egyes szervezetek, intézmények fenntartható(bb) működését eredményezik hosszabb távon.

Annak ellenére, hogy az alapmodell a közszolgálati intézmények esetében vizsgálta a fenntarthatóság alapvető mintáit, a későbbi kutatások rávilágítanak arra is, hogy más jellegű szervezetek, intézmények esetében is jól használhatók a szerzők által azonosított kategóriák, amelyek az eredeti modellt figyelembe véve az alábbiak.



1. ábra. *Működés (Operations), Értékek (Values), Emberi Erőforrások (Human Resources), Felelősség (Responsibility) – a fenntarthatóság új modellje*

1. **Működés (Operations):** a közszolgálati intézményeknek fenntartható elvek alapján kell pénzügyi és humán erőforrásaikat menedzselni, olyan működést kialakítva, amely a fenntartható tevékenységek mellett alkalmas a közszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítására.
2. **Értékek (Values):** a közszolgálati intézményeknek a közszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítása mellett mindennapi működésükön keresztül olyan értékeket kell közvetíteniük, amelyek hozzájárulnak a fogyasztók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához, a jó gyakorlatok, a fenntartható erőforráshasználat és az egyéni felelős döntések kialakításához és széles körben történő elterjesztéséhez.
3. **Emberi erőforrások (Human Resources):** a közszolgálati intézményeknek megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkatársakkal kell dolgozniuk, olyan munkavállalókkal, akik speciális tudáselemekkel, nagyfokú rugalmassággal és jó adaptációs képességekkel rendelkeznek (Rákosi 2020, 2021), akik képesek magas színvonalú szolgáltatások biztosítására, és akik segítségével hosszabb távon is megvalósíthatók a szervezeti és egyéni célok.
4. **Felelősség (Responsibility):** a közszolgálati szektor által nyújtott szolgáltatások mellett komoly jelentősége van az egyes szervezetek társadalmi felelősségvállalásának és az olyan tevékenységeknek, amelyek a társadalmi kihívások iránti érzékenység és segítségnyújtás mellett hozzájárulhatnak a munkavállalók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához.

A modell alkalmazhatósága a felsőoktatási intézmények esetében megkérdőjelezhetetlen. Ezek az intézmények, amelyek annak ellenére, hogy az elmúlt időszak változásainak eredményeképpen az alapítványi átalakítások és átszervezések miatt némileg elmozdultak az állami, önkormányzati szektortól, továbbra sem tekinthetők piaci, vagy éppen tisztán nonprofit szervezetnek, így a közszolgálati jelleg finanszírozás és feladatellátás tekintetében továbbra is tetten érhető.

A kérdőív utolsó fő kérdéscsoportja direkt módon projekt értékeléséhez kapcsolódott. A feltett kérdések egyrészt a projekt gyakorlati megvalósításába bevont egyetemen

lebonyolított, illetve folyamatban lévő pilot képzésekre és az ott alkalmazott tananyagra (Környezeti nevelés és fenntarthatóság kötet) vonatkoztak, másrészt a kutatásban azok a kérdések is helyet kaptak, amelyek az elkészült és az oktatókkal és hallgatókkal megosztott tananyag esetleges hiányosságait igyekeztek feltérképezni annak érdekében, hogy e visszajelzések, megjegyzések és javaslatok alapján a későbbi képzések tartalmi elemei módosíthatók lehessenek.

A kutatási kérdőívek elemzése

A pilot képzések értékelése a projektben szerepet vállaló négy felsőoktatási intézmény esetében 2022 decemberében és 2023 januárjában zajlott. A 2. fejezetben láttuk, hogy az együttműködő partneregyetemek mindegyike komoly lépéseket tett az elmúlt időszakban annak érdekében, hogy a környezeti neveléssel és fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek megjelenjenek az oktatásban és az intézményekben végzett tudományos munkában.

Az elsősorban pedagógusképzési és alsófokú pedagógusképzési profillal rendelkező karok képzési programjaiban – reagálva az egyre fokozottabban tapasztalható gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra – ez elmúlt években már jól nyomon követhető e tématerületek előtérbe kerülése. Ezek az intézmények az oktatási programok mellett jelentős hazai szellemi műhelyként is tekinthetők a környezeti neveléssel és fenntarthatósággal kapcsolatban.

A PTE KPVK munkatársai koordinálták azt a folyamatot, amely során a környezeti nevelés és fenntarthatóság témakörében létrejött, nyomtatott és elektronikus formában is elérhető tananyaggal kapcsolatos lényegi módszertani alapokat megosztották a projektben együttműködő partneregyetemekkel és megtörtént az egyes intézményekben dolgozó oktató kollégák felkészítése a tématerülettel kapcsolatos oktatási, nevelési tevékenység eredményes lebonyolítása érdekében.

A PPKE BTK-n a felkészített oktatók ezt követően külön előadássorozat keretében találkoztak a projektbe bekapcsolódott hallgatókkal, míg a többi intézmény esetében a tananyag kidolgozásában részt vevő kollégák a környezeti nevelés és fenntarthatóság témakörében a 2022/2023. tanév őszi félévében futó kurzusaikba építették be a tématerülettel kapcsolatos tartalmi elemeket és aktualitásokat.

A projektben részt vevő felsőoktatási intézményekben zajló tevékenységek értékelése egy, a projektben közreműködő szervezeti egységek kollégáinak közös munkáját dicsérő, online formában elérhető kérdőív segítségével történt meg. A kérdőívet a PTE-n 79-en, míg a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 73-an töltötték ki. A Széchenyi István Egyetemen 72, míg a Gál Ferenc egyetemen 75 értékelhető kérdőív érkezett be. Összesen a kutatási eredmények megfogalmazásához 299 kérdőív válasza kerültek elemzésre.

A négy intézményből érkezett összes választ tekintve a kitöltők több, mint fele (64%) nő, 36%-a férfi. Az elemzésekben vizsgált egyetemeket külön vizsgálva az összesített aránytól minimális mértékű, néhány százalékpontos eltérés tapasztalható csupán: a PPKE BTK-n a női kitöltők aránya 69%, míg a PTE esetében ez az arányszám 71%, a SZE esetében a válaszadók kétharmada, míg a GFE esetében közel fele nő.

Életkor tekintetében a kitöltők döntő többsége (61%) a 25-45 éves korosztályból került ki, azonban valamennyi egyetem esetében vannak ennél fiatalabb, illetve idősebb

válaszadók is. Az egyetemek adatait külön vizsgálva, hasonlóan a nemek arányához, itt sem figyelhető meg szignifikáns különbség.

A fenntarthatóság és a fenntartható fejlődés értelmezési keretei

A demográfiai információkra vonatkozó kérdéseket követően a kérdőív a fenntarthatóság és a fenntartható fejlődés értelmezésére vonatkozott. A válaszadók nagy része az adatok alapján tisztában van a fenntartható fejlődés jelentésével, a leginkább megjelenő meghatározások a viszonylag széles körben elterjedt, 1987-ben a Brundtland-bizottság jelentésében publikált definíciót pontosan, illetve részben pontosan adják vissza, de a válaszok között megtalálható Herman Daly által megfogalmazott definíció is. Érdekes azonban megjegyezni, hogy a fenti értelmezésektől némileg eltérő meghatározások is olvashatók: a „jobb élet”, „a jövő zálogát”, „olyan fejlődés mely a jövőnkre nem hat ki” jellegű válaszok, bár egyáltalán nem tekinthetők pontosnak, de ugyanakkor ezek is utalnak a klasszikus definíciókban megjelenő tartalmi elemekre.

A válaszokból jól látszik, hogy a válaszadók jelentős része valamennyi vizsgált egyetem esetében tisztában van a fogalom jelentésével, ugyanakkor, bár meglehetősen kis számban, de az eredeti definíciótól eltérő, más tartalmi elemeket értenek a kitöltők a fenntartható fejlődés alatt és néhány válasz esetében az is előfordul, hogy kritikai álláspontok is megfogalmazódnak.

A környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés közötti különbségekre vonatkozó kérdés már sokkal heterogénebb képet mutat. A válaszadók jelentős része (kb. 70%) – helyesen – úgy látja, hogy a környezeti nevelés elsődlegesen a természettel és környezettel kapcsolatos legfontosabb ismeretek elsajátítási, tanítási folyamataira koncentrálnak, míg a fenntarthatóságra nevelés esetében a környezeti ismereteken kívül megtalálhatók azok a gazdasági, társadalmi folyamatok is, amelyek megismerése nélkül meglehetősen nehéz objektív módon szemlélni a természetben bekövetkező, elsődlegesen az emberiség által okozott károkat és problémákat.

Viszonylag jelentős azoknak a válaszoknak az aránya is (kb. 20%), amelyek a fenntarthatóságra nevelést sokkal tágabb és éppen azért sokkal használhatóbb értelmezési keretnek tekintik, mert amíg a környezeti nevelés elsősorban a természeti környezet szempontjából vizsgálja a felmerülő problémákat és lehetséges válaszokat, addig a fenntarthatóság és fenntartható fejlődés esetében a környezeti elemek mellett a humán oldal, a társadalmi, gazdasági dimenziók is helyet kapnak. Emellett a fenntarthatóságra nevelés nem pusztán a másik két területtel kapcsolatos ismeretek bekapcsolását jelenti az oktatási, nevelési folyamatokba, hanem azt is, hogy az ismeretátadási tevékenységek folyamán lényeges szerephez jut a természeti/környezeti, gazdasági és társadalmi alrendszer közötti kapcsolatok, ok-okozati összefüggések megismerése és megértése.

A válaszadók mintegy 10%-a azonban úgy látja, hogy a környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés között nincs érdemi, lényegi különbség, ugyanazon oktatási, nevelési folyamatról van szó.

Szintén érdekesek a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés eredményességére vonatkozó kérdésre adott válaszok. A kérdőívet kitöltők egy része (mintegy 40%-a) egyértelműen sikeresnek tekinti a folyamatot. A nyitott kérdésre adott válaszokból az is kiderül, hogy a témával foglalkozó oktatók és hallgatók jelentős

része meg van győződve arról, hogy az pedagógusképzésben, különösen az alsófokú pedagógusképzésben zajló környezeti nevelés teljes mértékben alkalmas arra, hogy a képzésben résztvevő gyerekek környezeti kérdések iránti érzékenységét, elkötelezettségét és felelősségét kedvező irányba mozdítsa el.

A válaszadók kb. egyharmada azonban ennél kritikusabb. A válaszokból kiderül, hogy nem mindenki van tökéletesen meggyőződve arról, hogy az összességében egyébként sikeresnek tekintett környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés hosszabb távon valóban eredményez-e olyan változásokat, amelyek valóban fokozzák a tudatosságot és a környezet iránt elkötelezett, felelős magatartásformákat és abban sem biztos mindenki, hogy a tanulás és információátadás ezen formája meg tudja változtatni az emberiség által okozott negatív tendenciákat.

A 6. kérdés (Ön szerint a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés milyen mértékben járul hozzá a fenntarthatósághoz?) esetében az intézmények válaszadóinak közel 90%-a úgy látja, hogy ez a hozzájárulás jelentős mértékű, ráadásul több válaszban is megjelenik az, hogy ezt a folyamatot lehetőleg minél korábbi életszakaszban kell elkezdeni. A másik fő válaszcsoport is érdekes véleménynek tekinthető: e reakciók fő üzenete, hogy ez a nevelési folyamat csak mérsékelten járul hozzá a későbbi környezettudatossághoz, a gyermekkori szocializáció mellett az egyén lehetőségei, erőforrásai, élethelyzete felnőttkorban nagyobb mértékben eredményez tudatos, vagy éppen kevésbé felelős kapcsolatot a környezettel. Az pedig, hogy ezek a nevelési folyamatok fogják majd alapvetően megváltoztatni az ember által okozott problémákat globálisan és világszerte, közel sem tekinthető biztosnak.

Ez a fajta kettősség az eredményesség tekintetében egyébként más kutatási eredményekben és tanulmányokban is tetten érhető, arról nem is szólva, hogy elég arra gondolni, hogy a környezeti nevelési programok, majd az 1980-as évek második felétől jelentős lendületet kapó fenntarthatóságra, fenntartható fejlődésre nevelő programok több mint 50 éve zajlanak sikeresen, ugyanakkor nem lehet arról beszélni, hogy az elmúlt évtizedekben lényegesen megváltoztak volna azok a negatív tendenciák, amelyek életre hívták ezeket a tématerületeket. Alapvetően tehát ezek miatt az okok miatt nem lehet egyértelműen és objektív módon megítélni ezeknek a tevékenységeknek a hasznosságát és hozzáadott értékét, ugyanakkor azt sem tudjuk, hogy e programok és oktatási tevékenységek nélkül hol tartanánk.

A fenntartható fejlődési célok értékelése

A kérdőív második fő kérdéscsoportja a fenntartható fejlődési célokkal kapcsolatos prioritásokkal foglalkozott. A kutatás fontos megállapítása, hogy a vizsgált egyetemeket együtt, illetve intézményenként vizsgálva sem tapasztalható jelentős eltérés a mintázatokban. A 6. kérdés esetében (Az ENSZ 193 tagállama 2015. szeptember 25-én a 2030-ig tartó időszakra elfogadott 17 fenntartható fejlődési célt. E 17 cél alapján meghatározott globális kihívások és kritikus területek milyen mértékben tekinthetők kihívásnak ma Magyarországon?) egyértelműen a minőségi oktatás tekinthető a legfontosabb prioritásnak, majd ezt követi az éghajlatváltozás. Hasonló, de az előbbieknél kisebb jelentőséget tulajdonítanak a válaszadók a többi célnak, a legkevésbé fontos azonban cél a tengerek erőforrásainak megfelelő használata.

A válaszok jól tükrözik a jelenlegi gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokról alkotott képet, hiszen az elmúlt évek negatív folyamatai, a világjárvány, az ezt követő

gazdasági visszaesés, majd az orosz-ukrán konfliktus gazdasági, társadalmi hatásai jelentősen átrendezték azokat a korábbi prioritásokat, ezért nem kell csodálkoznunk azon, hogy az egyes célterületek fontosságának megítélése elsősorban a középkelet-középkategóriától a legfontosabb kategóriáig (4-7 értékek) szóródik.

Érdekes eredményre mutat rá a 7. kérdés is (Véleménye szerint a környezeti nevelés milyen mértékben járul hozzá a fenntartható fejlődési cél eléréséhez, illetve a feladatok kezeléséhez?). A válaszadók számára minden intézmény esetében egyértelmű, hogy a környezeti nevelés az egészséges élethez, jóléthez és jólléthez, a felelős termeléshez és fogyasztáshoz, és a békés, befogadó társadalom megvalósulásához elengedhetetlen (a válaszok számértékét összesítve, ezeknél a kategóriáknál figyelhető meg a legnagyobb abszolút eredmény), ugyanakkor több olyan elemet is lehet azonosítani, ahol a célok elérése a válaszadók szerint a környezeti nevelés nélkül is lehetséges. Ilyen például az ismét előkerülő éhínség, a globális partnerség vagy éppen az ipari fejlődés és innováció.

Az adatokból az látszik tehát, hogy a kérdőívet kitöltők (reálisan) nem tekintik a környezeti nevelést olyan univerzális eszköznek, amely önmagában elegendő a fenntarthatósági kihívások hatékony kezelésére, ugyanakkor alapozó jellege a jelenlegi eredmények alapján (is) vitathatatlan. Szomorú, ugyanakkor reális eredmény, hogy a kitöltők szerint legkevesbé a szegénység megszüntetéséhez tud a környezeti nevelés érdemben hozzátenni.

A környezeti nevelés megítélése

A kérdőív következő kérdése azt térképezi fel, hogy a képzés és oktatás mely szintjén van leginkább szükség a környezeti nevelésre. A válaszadók közül senki sem gondolja, hogy nincs szükség környezeti nevelésre az oktatásban, és kétharmaduk úgy ítéli meg, hogy minden szinten szükség van a nevelés ezen formájára. Az összesített adatok azt mutatják, hogy az óvoda esetében 42%, általános iskola esetében 20%, míg a középiskola és felsőoktatás 19-19 % az arány.

Természetesen az intézmények között vannak eltérések: a PTE esetében az óvodai és általános iskolai nevelés tekinthető a minden szinten válasz mellett hangsúlyosabbnak, míg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem esetében az óvodai szint kevésbé tekinthető meghatározónak, azonban fontos üzenet, hogy a válaszadók lényeges prioritásként tekintenek a környezeti nevelésre. A GFE esetében az óvodai szinten 44%-ot látunk, amíg a SZE esetében ez az arány 38%, vagy a felsőoktatás jelentősége viszont a SZE esetében magasabb (22%), szemben a GFE 16%-ával.

Az intézmények közötti prioritás-különbségek ellenére következtetésként levonható, hogy valamennyi egyetem esetében az óvodai szint tekinthető a legfontosabbnak, míg az ezt követő képzési szintek nagyjából hasonló fontosságúnak tekinthetők a válaszok alapján, amelyből a fenntarthatósági céloknál már előkerült alapozó jelleg köszön vissza: ha az oktatási nevelési folyamatok megalapozásánál gondossággal és odafigyeléssel tekintünk a környezeti és fenntarthatósági értékekre, a későbbi szinteken ezeket a megfelelő alapokat kell csak erősíteni és az életkornak megfelelő tudáselemekkel bővíteni, gazdagítani.

A válaszokból az is kiderül, hogy a kitöltők egyáltalán nem rövid távon várják a sikereket, és az is, hogy nem egyéni teljesítményekben, hanem egy adott régió, ország

szintjén látják értelmét az eredményesség vizsgálatának, amelyet természetesen számtalan egyéb gazdasági, társadalmi folyamat is erőteljesen befolyásolhat.

A környezeti nevelés hatékonyságának, eredményességének mérése azonban már kevésbé egyértelmű a válaszadók számára. A válaszadók egy része különböző, viszonylag széles körben ismert indexek használatával tartja értékelhetőnek az oktatási-nevelési folyamatok eredményességét (a kérdőívekben leggyakrabban előkerülő index a londoni New Economics Foundation által kifejlesztett HDI-index – Happy Planet, azaz Boldog Bolygó Index), de a különböző ökológiai lábnyom-mérések eredményeit is alkalmasnak tartja a válaszadók egy része az eredményesség hosszabb távon történő megítélésére.

Ugyanakkor a válaszokból az is látszik, hogy a kitöltők nem teljesen biztosak abban, hogy ezek az eredmények ténylegesen is valós képet adnak-e arról, hogy az oktatási, nevelési folyamatokból kikerülő gyerekek, tanulók, hallgatók felnőtt életük folyamán milyen mértékben tudják majd alkalmazni a korábban elsajátított ismereteket.

Néhány válasz viszont arra irányul, hogy való képet, pontosan a fentiek miatt csak akkor lehet alkotni a hatékonyságról és eredményességről, ha egy kiválasztott mintát folyamatosan, akár évtizedeken keresztül is követünk, de az is nyilvánvaló, hogy az idő előrehaladtával egyre több gazdasági, társadalmi és környezeti hatás fogja majd befolyásolni a minta tevékenységeit, cselekedeteit, ahol ráadásul az akár több évtizeddel korábban megszerzett ismeretek és tudáselemek szükségszerűen elkopnak.

Az OVHR-modell egyes tényezőinek vizsgálata

A kérdőív következő része a válaszadók anyaintézményeinek fenntarthatósági gyakorlataira kérdezett rá. A kitöltők fele szerint a vizsgált egyetemek szervezeti kultúrájában egyértelműen megjelenik a fenntarthatóság (ez az arány a PTE esetében nagyobb, több, mint 60%, vélhetően az évek óta sikeresen zajló Zöld Egyetem programnak köszönhetően), további 40% véleménye alapján a fenntarthatóság részben tetten érhető a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrájában és csupán mintegy 10% látja úgy, hogy a szervezeti kultúra nem tartalmaz a fenntarthatósághoz, fenntartható fejlődéshez kapcsolódó elemeket.

A vizsgált egyetemek esetében az energiahatékonyságra vonatkozó programokat, a papír alapú bürokrácia csökkentésére irányuló lépéseket, valamint a környezettudatos magatartást jelölték meg legtöbben, mint a fenntarthatósági kultúra elemeit. Érdekes módon a szelektív hulladékgazdálkodás és a megújuló energiahasználat kisebb jelentőségű, a társadalmi felelősségvállalás pedig (direkt módon) egyik egyetemen sem igazán jellemző. Az utóbbi vélhetően a rendelkezésre álló anyagi források szükségességével magyarázható, ugyanakkor, és ez későbbi kérdésekre adott válaszokból egyértelműen kiderül, több olyan kezdeményezés is megfigyelhető az intézmények esetében, amely a környezeti nevelést és a fenntarthatóság kérdéskörét előtérbe helyezi.

A 12. kérdés esetében (Megjelennek-e fenntarthatósági értékek, információk, tudáselemek egyeteme képzési programjaiban?) a válaszadók elsősorban a pedagógusképzéseket említették (85%), amely a minta alapján természetesen nem véletlen, hiszen a válaszadók elsődlegesen a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók és oktatók köréből kerültek ki.

A felelős, tudatos (fogyasztói és állampolgári) magatartás, a környezet iránti elkötelezettség, a természet értékeinek megismerése és tisztelete, a környezettudatosság kerül elő leginkább az egyetemeken által közvetített legfontosabb fenntarthatósági értékek megadásánál. A válaszok – némileg összhangban a témával kapcsolatos kutatási eredményekkel (Vehrer, 2016a. 2016b) – jól mutatják, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos lényegi változásokhoz elengedhetetlen a tudatosabb, felelősebb magatartás, hazánkban és világszerte egyaránt. Más kérdés, hogy a jelenlegi gazdasági, társadalmi folyamatok mennyiben segítik elő e változásokat?

Érdekes azonban megjegyezni azt is, hogy a vizsgált egyetemeken koránt sincs arról szó, hogy a fenntarthatóság értékei csupán a pedagógusképzésben vannak jelen: a válaszokból az is egyértelműen kiderül, hogy e képzések mellett az egyetemeken más szervezeti egységeinél, képzési programjaiban is egyre inkább tetten érhetőek azok a tudáselemek és ismeretek, amelyek hozzájárulnak a tudatosabb, környezetük iránt elkötelezett és felelős generációk kialakulásához.

További elemként megjelennek még a korábbi kérdések segítségével már vizsgált ENSZ fenntartható fejlődési célok alapelvei, a globális kihívások és helyi cselekvések közötti kapcsolatok ismerete, a társas, kulturaközi kompetenciák, a kommunikáció, a digitális írástudás, az állampolgári kompetenciák, felelősségvállalás, lojalitás, szerénység, alázatosság, mások értékeinek megbecsülése, előre gondolkodás, céltudatosság, a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök, a szelektív hulladékgyűjtés, a nyitottság, a tanulni akarás és tudás, a kritikus gondolkodás, az élővilág ismerete, és az ökoszisztémák megismerése is.

A 15. kérdésre (Támogat-e egyeteme környezeti neveléssel, fenntarthatósággal kapcsolatos, intézményen kívüli programokat, kezdeményezéseket?) adott válaszokból jól látható, hogy a válaszadók intézményei több „külső” programot is támogatnak, amelyek elsősorban szakmai és szemléletformáló programok, sok esetben az egyetemeken tudásbázisára és humán erőforrására alapozva. Az említett közös projektek megvalósításával, kölcsönös megállapodásokkal, együttes programok lebonyolításával az egyetemeken és környezetük között szorosabbá válhat a kapcsolat, de a válaszok több esetben is megemlítik intézményük kapcsolódását regionális és országos kezdeményezésekhez is.

A pilot képzések és tananyag értékelése

A kérdőív utolsó nagy kérdéscsoportja a pilot program értékelésére vonatkozott. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy valamennyi, a pilot képzésbe bevont szervezet esetében kedvező volt a program fogadtatása, a válaszadók jelentős része elégedett volt a tananyag minőségével és terjedelmével.

A projektbe bevont hallgatók és oktatók egyaránt kedvezően értékelték a pilot képzést, az elkészült, nyomtatott és elektronikus formában elérhető tananyagot, és a projektben részvevő oktató kollégák felkészültségét. A tananyagként szolgáló kiadvány a válaszadók szerint hiánypótló (92%), gyakorlatorientált (85%), megfelelő minőségű és terjedelmű (87%). A tanulási folyamatot megfelelően segíti elő a tananyag tagolása, képei, példái is (90%).

A tananyag módszertani kidolgozása (tanulhatósága – taníthatósága) a válaszadók szerint kiemelkedő, a képek minősége és tartalma, a felhasznált irodalmak aktualitása és a tananyag tagolása, szerkezeti felépítése is kifejezetten jónak mondható. A

tananyag szöveges részeit kiegészítő gyakorlati feladatok (kutass! olvass! stb.) megítélése azonban nem teljesen tekinthető egységesen kedvezőnek, az összesített eredmény ebben az esetben némileg alacsonyabb a többi kategória eredményeihez képest (74%).

Ez az információ további tananyagok, könyvek tervezésénél a jövőben fontos lehet a szerzők és a szerkesztő számára, ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a fiatalabb kitöltők között ez a fajta megoldás az adatok alapján kevésbé tekinthető kritikusnak. A tananyagban szereplő tématerületek értékelése esetében – nem meglepő módon – az óvodai és általános iskolai korosztályra vonatkozó fejezetrészek tekinthetők kiemelten fontosnak.

Összességében tehát elmondható, hogy a pilot-projekt során valóban jól kidolgozott, megfelelően tagolt, aktuális anyag jött létre, amely jó kiindulási alapja lehet további, a projekt célkitűzéseire hasonló képzéseknek.

Két dologra azonban az eredmények alapján érdemes felhívni a figyelmet: az elmúlt évek gazdasági, társadalmi folyamatai és változásai (a kitöltők által is említett COVID-világjárvány, vagy a jelenlegi háborús helyzet és annak gazdasági, társadalmi és környezeti hatásai) viszonylag kis figyelmet kapnak az anyagban, a későbbiekben tehát, naprakész információk és tudásátadás érdekében érdemes lehet az elkészült fejezeteket aktualizálni, illetve további fejezetekkel, fejezetrészekkel ellátni.

A másik fontos kritikai megjegyzés az óvodai és általános iskolai gyakorlatok bemutatásának pozitív értékelése mellett a középiskolai, illetve a felsőoktatásban zajló környezeti neveléssel kapcsolatos információk hiányosságaira világít rá. A későbbiekben tehát abban az esetben, ha az oktatás minden színterét szeretnék a szerzők teljesszűrésben bemutatni, mindenképpen fontos az ezeken a szinteken zajló környezeti nevelés sajátosságainak és jó gyakorlatainak bemutatása, amelyhez a Pécsi Tudományegyetem esetében alapot nyújthat a korábban már említett Zöld Egyetem program.

Összegzés helyett: a környezeti nevelés és fenntarthatóság jelentősége az alsófokú pedagógusképzésben

A környezeti nevelés szerepe és jelentősége a pedagógusképzésben és az alsófokú pedagógusképzésben a 21. században megkérdőjelezhetetlen. A ma az oktatásban résztvevő hallgatók lesznek azok, akik a jövő generációval foglalkoznak majd a nevelés különböző szinterein, és ezek a generációk előreláthatóan sokkal nagyobb mértékben fognak a fenntarthatósági kihívásokkal találkozni életük során. Fontos tehát az a szerepkör, amelyet a mai oktatási nevelési intézmények betöltenek, mert segíthetik azoknak az ismereteknek, tudáselemeknek és kompetenciáknak az elsajátítását, amelyek rugalmasabbá, tudatosabbá, érzékenyebbé tehetik a felnövő ifjúságot és fokozhatják alkalmazkodóképességüket az előttünk álló időszakban.

A felsőoktatási intézmények alapvetően három területen tehetnek ténylegesen is a fenntartható fejlődésért. Egyrészt az oktatási programokhoz kapcsolódóan megjelenhetnek a fenntarthatósággal kapcsolatos tudáselemek, még abban az esetben is, ha az adott képzési program nem kapcsolódik közvetlenül a környezeti dimenzióhoz. Másrészt az intézmények a korábban már kiemelt OVHR-modell alapján olyan működést valósíthatnak meg, illetve olyan működésre törekedhetnek,

amely esetében egyértelműen kisebb az környezetterhelés és az ökológiai lábnyom. Harmadrészt, az egyetemek rendelkezésre álló forrásaik redisztribúcióján keresztül támogathatnak olyan projekteket, valamint tudásmegosztási folyamatokat, amelyek a fenntarthatóság szempontjából is valós eredményekre vezethetnek, és a jó gyakorlatok és tapasztalatok megosztására is lehetőség nyílik.

A kutatás fontos eredménye, hogy a pilot-projektben résztvevő felsőoktatási intézmények hallgatói és oktatói körében egyértelműen nyomon követhető a környezeti nevelés és fenntarthatóság témaköre iránti érdeklődés és elkötelezettség. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a jelenlegi és jövőbeli pedagógusok saját szakterületükön igyekeznek a lehető legtöbbet tenni annak érdekében, hogy a következő generáció felkészülten tudjon majd megküzdeni a jelenleg már látható és a várható fenntarthatósági kihívásokkal.

Az oktatás és nevelés önmagában természetesen kevés ahhoz, hogy egyik napról a másikra hirtelen minden ember megváltoztassa erőforrás-használatát, átalakítsa fogyasztását és fenntartható módon szervezze életét. Oktatás és képzés nélkül azonban vélhetően lényegesen kisebb esély lehet ezekre a változásokra, ahol fontos szempont, hogy proaktív hozzáállással igyekezzünk az általunk jónak és fenntarthatónak tekintett eszközök, tudáselemek, módszerek és jó gyakorlatok átadására.

Az empirikus kutatás legfontosabb megállapítása szerint annak ellenére, hogy a mintában szereplő egyetemi karok között jelentős különbségek vannak, a környezeti nevelés és fenntarthatóság megítélésében szignifikáns különbségek nem mutatkoznak meg. Mind a négy együttműködő intézmény esetében elmondható, hogy kedvező volt a projekt fogadtatása, mint ahogyan az is, hogy a válaszadók jelentős része kiemelt jelentőséget tulajdonít a környezeti nevelésnek az óvodai nevelésben és az alsófokú pedagógusképzésben.

Ezek az alapok a későbbi magatartásmintákat is jelentős mértékben befolyásolhatják és annak ellenére, hogy hosszabb kutatási eredmények nem, vagy csak részben állnak rendelkezésre, minden bizonnyal hozzájárulnak a környezetük iránt elkötelezett, felelős állampolgári magatartáshoz.

A projektbe bevont képzőhelyeken számos jó gyakorlatot figyelhettünk meg. A tanítóképzésben 245 éve szerepet vállaló Széchenyi István Egyetem Apáczai Karán külön is kiemelhető az a törekvés, amely arra irányult, hogy a tanító szakos hallgatókkal megismertessék a legújabb pedagógiai irányzatokat, mint például az élménypedagógia, valóság alapú tanulás, szabadban tanulás, továbbá bevezessék a diákokat a természeti környezetben elvégezhető oktatási lehetőségekkel. A digitális keretek közül kiszabadulva az iskola kertben, iskolaudvaron elvégezhető fejlesztési lehetőségekkel is megismerkedhetnek a hallgatókat, amire jó példa a Sze AK Szakmódszertani Tanszék kapcsolódó kutatócsoportjának az eddigi munkája is.

Végezetül érdemes felhívni a figyelmet arra is, hogy a tanulmányban bemutatott OVHR-modell alkalmazása a pedagógusképzésben további fontos kutatási irányként merülhet fel, amellyel a pilot-projektben együttműködő partneregyetemeknek érdemes foglalkozni, valamint fontos irány lehet az alapvetően kedvezően értékelt tananyag kiterjesztése az oktatás minden szintjének szisztematikus, teljes körű vizsgálatára.

Irodalom

- Bihariné, Krekó I., & Kanczler, Gy. (2019). Az óvodai környezeti nevelés módszertana, ELTE, Budapest.
- Bihariné, Krekó I., & Kanczler, Gy. (2019). *Természetvédelem és környezetvédelem*. ELTE, Budapest.
- Dudok, F. (2021a). A pedagógusok általános helyzete a kelet-közép-európai térség néhány országában. *Módszertani Közlemények*, 61(3), 5-25.
- Dudok, F. (2021b). Fenntarthatóságra nevelés a közoktatás szintjén. In. Zádori, I. (ed.). *Tiszta energia - fenntartható környezet*. DePress Kiadó, Budapest. 75-91.
- Halbritter, A. A., & Lőrincz, I. (2017). A XXXIII. OTDK Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekciójának rendezési tapasztalatai. In. Pongrácz, A. (ed.). *Útkeresés és újratervezés*. XXI. Apáczai-napok Konferencia Tanulmánykötet. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 357-363.
- Halbritter, A. A., Czimondor, K. K., Csenger, L., & Ruppertné, H. K. (2019). Iskolakert a győri tanítóképzésben – régen és ma. In. Baranyiné, K. J., & Fehér, Á. (eds.). *240 éves a győri tanítóképzés. Az Apáczai Csere János Kar emlékkönyve*. UNIVERSITAS-GYŐR, Győr.-62.
- Halbritter, A., Reider, J., Pápai, B., & Petz, T. (2020). A szabadban tanulás lehetőségei néhány tantárgy oktatásában In. Makkos, A., Fehér, Á., & Pongrácz, A. (eds.) *Okos lét, innováció és digitalizáció – irányok, trendek és következmények*. A XXIII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 257-264.
- Kozma, G. (2021a). A nevelés és környezete – az energetika pedagógiai kultúrája. In. Bíró Gy. (ed.). *A nevelés és környezete: az energetika pedagógiai kultúrája*. Gerhardus Kiadó, Budapest. 7-11.
- Kozma, G. (2021b). *Erőt adó tudomány*. Előadás a Világnak szóló tudomány c. online konferencián a IV. Gyulai Felsőoktatás Napján, 2021.02.05.
- Kozma, G., Petróczi, E., & Nagyné, H. A. (2020). Resztoratív szemléletű keresztény közösségszervezés és vezetés. In. Petróczi, E. (ed.). *A rezstoratív eljárások speciális pedagógiai lehetőségei*. Gerhardus Kiadó, Szeged. 33-49.
- Kövecsesné, G. V., & Lampert, B. (2018). A környezetpedagógia gyakorlata a tanítóképzésben. *Journal of Applied Technical And Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat*, 8(2), 36-54.
- Kövecsesné, G. V., Lampert, B., Petz, T., & Csenger, L. (2020). Investigation of the attitudes of first-year-students towards sustainability and environmental awareness at Széchenyi István University. *Journal of Applied Technical And Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat*, 10(3), 24-44.
- Meadows, D., Meadows, De., & Randers, J. (2005). *A növekedés határai –harminc év múltán*. Kossuth Kiadó, Budapest.

- Meadows, D., Meadows, De., Randres, J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. A Potomac Ass. Book, London and Sydney.
- Molnár, B. (2020). A környezeti válság és az iskola: John Dewey nevelésfilozófiájának aktualitásáról. In. Szécsi, G., & Tóth, I. J. (eds.). *Természet és felelősség. A környezeti etikai és nevelés filozófiai alapjai*. Gondolat, Budapest. 197-216.
- Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban*. Oktatókutatók Könyvtára 9. CHERD, Debrecen <http://mek.oszk.hu/21700/21797/21797.pdf>
- Németh, G. (2018). *Bioetikai vázlatok. Bioetika és más életerkölcsei kérdések*. Szent István Társulat, Budapest.
- Pongrácz, A. (2021). A pályaeorientáció megalapozásának lehetőségei 1-4. évfolyamon művészeti nevelés és játépedagógiai módszertanok segítségével. In. Gróz, A., Kövecsesné, G. V., & Várszeginé, G. E. (eds.). *Gyermek-Kultúra-Nevelés*. Magyarország: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 29-34.
- Rákosi, Sz. (2020). Science centerek lehetőségei a visegrádi országok járműipari közzeteinek gazdaságfejlesztésében. *Polgári Szemle, 16(1-3)*.
- Rákosi, Sz. (2021). A STEM pályaeorientáció helyzete Európában és Magyarországon. In. Makkos, A., Kecskés, P., & Kövecsesné, G. V. (eds.). *„Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr.
- Puskás, A. (2006). *A teremtés teológiája*. Szent István Társulat, Budapest.
- Szilágyi, T. (2021). A felelősség társadalma. *Kultúratudományi Szemle, 3(4)*, 38-45.
- UNESCO (2017). *Fenntartható fejlődési célok oktatása – Tanulási célok*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (EKE-OFI), Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf
- Varga, A. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése*. Habilitációs dolgozat – Tanulmánykötet. ELTE Ember–Környezet Tranzakció Intézet, Budapest
- Vehrer, A. (2016a): Environmental consciousness and intergenerational learning. *Modern Science / Moderni Veda, 1(1)*, 82-97.
- Vehrer, A. (2016b): The place and role of the environmental responsibility in the generation management. In. Fodorné, T. K. (ed.) *Felsőoktatási kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben*. Pécs. 152-166.
- Zádori, I., & Nemeskéri, Zs. (2018). Globális nevelés és munkaerőpiac. In.: Tibold, A. (ed.) *Munka és egészség: Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozás egészségügy határterületeiről*. Magyarország: Edge 2000 Kiadó, Budapest. 204-211.

- Zádori, I., Sebők, M., & Nemeskéri, Zs. (2016). Sustainability, HRM and Public Services. *Pro Publico Bono: Magyar Közigazgatás. a Nemzeti Közszerológálati Egyetem közigazgatás-tudományi szakmai folyóírata, 2016(2), 42-57.*
- Zádori, I. (2017). Fenntartható fejlődési célok és az OVHR - modell a felsőoktatásban. In. Fodorné, T. K. (ed.). *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals.* MELLearn Egyesület. 80-93.
- Zádori, I. (2022, szerk.). *Környezeti nevelés és fenntarthatóság.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Haffner-Kiss Alexandra

AZ ÖSZTÖNDÍJ PÁLYÁZATHOZ KAPCSOLÓDÓ KOMMUNIKÁCIÓS SZOKÁSOK VIZSGÁLATA A Z ÉS Y GENERÁCIÓ TAGJAINAK KÖRÉBEN¹

Tanulmányomban a Z és Y generáció tagjainak pályázói szokásait és a felsőoktatási ösztöndíj pályázatokban rejlő szakmai lehetőségek kapcsolatát kívánom pályázói (hallgatói) aspektusból vizsgálni. Ennek keretében a pályázói szokásokat a mindennapokat is meghatározó információs technológia által behálózott életmód kontextusában elemzem.

A tanulmány kitér a generációk kommunikációs szokásaira és az azokban rejlő lehetőségekre, kihívásokra is. A sajátos generációs személyiségjegyek vizsgálata során mindvégig arra kívánok reflektálni, hogy egy sikeres, presztízsértékű ösztöndíj pályázat miként hathat a személyes szakmai életpálya alakulására. Az elemzés során olyan fontos fogalmak meghatározására és a közöttük lévő kapcsolatok megvilágítására vállalkozom, mint a motiváció a személyiségfejlődés és az önreprezentáció.

Napjaink oktatáspolitikája nagy hangsúlyt fektet a tehetséges hallgatók, kutatók, oktatók és művészek támogatásra. Ennek egyik lehetséges formáját az ösztöndíj pályázatok jelentik. A két generáció kapcsán egyrészt arra a kérdésekre keresem a választ, hogy mi segítheti elő a pályázatokon való indulás hajlandóságának növelését a Z generáció tagjainak körében; másrészt próbálok arra is rávilágítani, hogy az Y generáció tagjai a sikeres pályázást követően milyen hatást véltek felfedezni szakmai pályájuk alakulásában.

Y és Z generáció - kihívások és kommunikációs lehetőségek

A tanulmány fókuszában a célok és motivációk vizsgálata áll, amely fogalmak esetén megkerülhetetlen, hogy önértékelésről, önismeretről értekezzünk. A szakmai elismertség megszerzéséhez és a fiatal generáció előtt álló kihívások megoldásához egyaránt elengedhetetlen a megfelelő önbizalom és a helytálló önértékelés kialakítása. Sikeres és elismert személyek megfigyelése alapján elmondható, hogy megfelelően tudják saját magukat értékelni és nem rettegnek a kudarctól vagy a hibázás lehetőségétől. A digitális generációk esetén (Y, Z, Alfa) még fontosabb szerepet kap a megfelelő önértékelés kialakítása, mivel ez jelenti a sikeres és ambiciózus egyénné való fejlődésük alapját (Tari, 2015).

Noha az említett fogalmakat (önbecsülés, önértékelés, önbizalom) szinte szinonimaként használják a hétköznapi diskurzusokban, a szavak jelentése közel sem azonos. Tari Annamária pszichológus tanulmányában a következőképpen definiálja e három fogalmat: „Az önbecsülést tekinthetnénk annak, mely a realitásban elért eredményeket is számba veszi, a jó önértékelést annak, mely az arra való képesség

¹ A tanulmány az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő 2021. évi Nemzeti Tehetség Program NTP-NFTÖ-21-B-0052 kódszámú pályázat Nemzet Fiatal Tehetségeiért támogatásával készült.

fejlesztésére irányuló erőfeszítéseket és az önismeretet is tartalmazza, amikhez az önbizalom adhat elég érzelmi muníciót.” (Tari, 2016: 79–80)

A 21. században, mikor időnk egy jelentős részét az online térben töltjük, a közösségi média által virtuálisan megjelenített „tökéletes élettörténetek, álmok” közepette egyre kisebb a lehetősége annak, hogy optimálisan tudjon fejlődni az egyén önértékelése. Elmondható, hogy kevesen teszik közzemlére a napi kudarcaikat, vagy ha valaki mégis vállalkozik erre, sok esetben szembesülnie kell azzal, hogy ezáltal negatív véleményeknek teheti ki önmagát. Sokkal elfogadottabb és a közösségi média felületeken kialakult „normarendszer” részévé is vált gyakorlat, hogy a képeken, bejegyzéseken mindenki igyekszik a legjobb oldalát és az élete legszebb, legsikeresebb pillanatait megjeleníteni, sok esetben akár a realitás határait is átlépve. Tari Annamária könyvében így világít rá erre a jelenségre: „Nem tehetik, mert a közösségi média etikettje szerint a „napnak mindig sütnie kell”.” (Tari, 2015:31)

A technológia fejlődése, az internet megjelenése, majd a közösségi média népszerűsége megváltoztatta az emberek napi kommunikációs szokásait, aminek hatására bármikor bárkit a világ bármely pontjáról el tudunk érni. Kijelenthető azonban, hogy e pozitív hatások mellett egy alapvető távolságtartás is kialakult a személyek között. Az internet hatására úgy kommunikálunk barátainkkal, ismerőseinkkel, hogy közben metakommunikációs jelzéseiket nem láthatjuk, így kizárólag a szavakra és a mondatok végén lévő emotikonokra (hangulatjel) kell hagyatkoznunk az érzelmek kifejezésekor (Tari, 2015).

Fontos azonban, hogy a személyes kommunikáció alkalmával átadni kívánt információ közvetítésekor a verbalitás csupán 7 százalékban jelenik meg, míg ezzel egy időben nagyobb hangsúlyt kap a vokalitás és a vizualitás szerepe: a „verbalitás a retorikában a kimondott szó, az elhangzott szavak pontos tartalmát jelöli, a beszéd közben a hallgatóság értelmére hat.” (Bárdi et al. 2018: 13) Míg a vokalitás az élő beszéd alkalmával a szavak hangsúlyozására összpontosít. A kommunikáció során a vizualitás kiemelt jelentőséggel bír az előadás és a személyes kommunikáció során, hisz a kommunikáció részét képezi a személyes metakommunikációnk, testbeszédünk is. Természetesen fontos különbséget tenni egy előadás és egy baráti beszélgetés között, azonban megállapítható, hogy a verbalitáson túl más kommunikációs eszközök is megjelennek az élőbeszéd során, melyeket a virtuális, online térben egy rövid írásos üzenetváltás során nagyon nehéz, vagy sok esetben szinte lehetetlen megfelelően átadni (Bárdi et al., 2018).

A digitális generációk egyre jobban sodródnak az online, virtuális világ felé. A gyors információszerezés lehetősége és a mindennapossá vált multitasking következményeként az online világban számos érzelmi hatást tudnak egyidejűleg megtapasztalni, azonban ez az offline (valódi) világgal ellentétben kevesebb időt enged a résztvevők számára az érzelmek megélésére és feldolgozására. A felgyorsult folyamatok elkerülhetetlenül is hatnak a fiatalok személyiségfejlődésére, így kifejezetten „az énfunkciók (éntudat, énkép: testkép, szociális kép, önbecsülés, identitás, az én-ideál, és az önkontroll – önértékelés) lassú fejlődése, a realitással való összevetése, a szociális közegben megtapasztalt érzelmi élményekkel való fejlődése, ha nagyrészt az online tér identifikációs közegben zajlik, akkor következményképp változást fog mutatni a régi offline metódushoz képest.” (Tari, 2016: 81)

A digitális fejlődés ugyanakkor számos előnnyel is párosul. Például növelni tudja hatékonyságunkat mind a munkavégzés, mind a tanulmányok terén, vagy segít, hogy azonnal megszerezzük a szükséges információt. Fontos megemlíteni, hogy e digitális nemzedéknél fokozottabb a veszélye annak, hogy elfelejtik megélni és értékelni az adott pillanatot, mert fontosabb, hogy azt az interneten mindenki számára elérhetővé tegyék. Ezáltal kialakulhat akár egy, az egyéniségüktől eltérő „online személyiségük” is (Tari, 2015).

Az online felület lehetőséget adhat számunkra saját marketingünk kialakításához. Megállapítható, hogy az online térben is megjelenő önreprezentáció nem kizárólag a digitális generáció esetén jelenik meg. A szakmai előrehaladás során hasznos lehet ezen virtuális platformok használata. Az önmenedzselés e formájánál figyelni kell, hogy az online „megalkotott profil” összhangban legyen a valósággal. A realitástól való túlzott eltérés nem kizárólag egy szakmai megmérettetés (pl. állásinterjú) során érintheti az adott személyt hátrányosan, de az online és offline tér közötti túlzott eltérés komoly szakadékot hozhat létre az egyén személyiségvonásainak torzulásában is. Az online felületeken való önreprezentáció mögött álló kommunikáció fontos elemzési egységét fogja jelenteni a tanulmány további fejezetének, amelyben a fiatal felnőttek kommunikációs szokásait vizsgáljuk a sikeres ösztöndíjpályázatok kapcsolatában (Tari, 2015). A tanulmányban ösztöndíjpályázatok alatt olyan felsőoktatási ösztöndíjak összességét értem, amelyek célja a fiatal tehetséges hallgatók, kutatók, művészek eredményeinek elismerése, valamint szakmai munkájuk folytatásának segítése.

Az Y és Z generáció kommunikációs szokásai a közösségi médiafelületek tükrében

Az információs technológia fejlődésével, a közösségi média felületek növekvő népszerűsége által egyre nagyobb mértékű befolyást képes gyakorolni az online tér a Z és Y generáció tagjaira. A felhasználókat ért rendszeres impulzusok elkerülhetetlen hatást gyakorolnak kommunikációs szokásaikra és gondolkodásukra egyaránt.

Szécsi Gábor az Ifjúság és társadalom a mediatizálódó világban című tanulmányában utal Donald Roberts, Ulla Foehr és Victoria Rideout Generation M² című munkájának arra a felismerésére, miszerint a 2004 és 2009 közti időszakban jelentősen megugrott a 8–18 éves korosztály körében az eltérő médiaeszközök használata (Szécsi, 2016).

A mindennapok részét képezi a naprakész, vagy akár az azonnali információ megszerzésének igénye. Sok esetben már beépülni látszik e generáció tagjainak személyes kommunikációs normarendszerébe is az „offline és online tér” közti átjárás lehetősége. Megjelent a személyes kommunikáció részeként is a különböző médiafelületek használata. Képzeljük el azt a szituációt, amelyben beszélgetőpartnerünk nem ismeri az általunk említett harmadik felet, ezért ő azonnal előveszi okos telefonját és az általa használt közösségi felületen rákeres az illető nevére. Egy ilyen élethelyzet már teljesen elfogadott cselekmény egy-egy személyes interakció során is. Ez alapján elmondható, hogy a személyes kommunikáció során alkalmazott normarendszer kiegészülni látszik, amely nem mindenki számára teljesen elfogadott, mivel a teljes személyes jelenlétet hiányolják e cselekvés kapcsán. Így kifejezetten a Z generáció tagjait érinti az offline-online világ közti gyors mozgás igénye és a mindennapjaikat általánosságban is jellemző multitasking. Az online tér

és a valódi világ folyamatos változtatása azonban azt eredményezi, hogy ennek „a nemzedéknek a társadalmi, kulturális kötődései már nem értelmezhetők a társadalmi-közösségi, virtuális-valós, globális-lokális fogalmi dichotómiák jegyében. Ez az ifjúság már a hálózati társadalmi hibrid (fizikai-virtuális), mediatisztált közösségeiben újratermelődjé lokalitásokban érzi otthon magát.” (Szécsi, 2016: 67)

Az elmúlt időszakban még nagyobb teret kapott a modern technológiai eszközök mindennapos használata, a médiafelületek rendszeres figyelése, vagy akár a közösségi oldalakon eltöltött aktív órák száma. E folyamatok nagy valószínűséggel megkerülhetetlen részét képezik világunk elektronikai, technológiai fejlődésének. Megállapítható azonban, hogy a vírushelyzet (COVID-19) hatására még inkább felgyorsult az említett folyamat, amely során egyre több és több órát töltünk az eltérő elektronikai eszközök előtt. Ez a processzus azonban minden generációt érint. A vírus megjelenését követően szinte robbanásszerűen kezdünk el az online tér felé sodródni, olyan mindennapi tevékenységek során is, amelyek azt megelőzően személyes részvétellel zajlottak. Ilyen jellegű változásokon mentek keresztül az oktatási intézmények, amelyek tanórái átkerültek az online térbe. A home office elterjedésével egyre gyakrabban online formában tartották meg a munkahelyi értekezleteket, és folyamatos a mindennapi ügyintézéshez szükséges online platformok fejlesztése is.

Az online tér lehetőséget biztosít arra, hogy a hasonló érdeklődéssel, értékrendszerrel rendelkezők azonos online közösséghez tartozzanak, úgy, hogy akár az ország két különböző pontján is élhetnek. Ilyen közösség lehet például egy ösztöndíjprogram kapcsán létrehozott virtuális közösség is, amelybe minden ösztöndíjast bevonnak. A szervezők elindítják és menedzselik azt a folyamatot, amelyben a fiatal tehetséges ösztöndíjasok bemutatkozhatnak az online közösség tagjainak. Egy ilyen megjelenési lehetőség a közösségek szerveződése mellett presztízsértékű is, ami hozzájárul a személyes (én) márka építéséhez. Személyes márka alatt azt értjük, amit mások gondolnak általánosságban véve rólunk, amiben megjelennek a szakmánkban elért sikereink, a személyes kompetenciáink, valamint a személyiségünk által képviselt értékek és személyiségjegyeink is. Így például érzékelhetővé válik, hogy az egyént az őt körülvevő közösség kiemelkedőnek és megbízhatónak tartja-e a szakmájában. Fontos, hogy az, hogy egy személy mit gondol saját magáról, nem jelenti azt, hogy képviselni is tudja azt a közösség tagjai számára. Az énkép és kommunikáció összhangjának megeremtését, valamint a jó személyes márka kiépítésének képességét a coach szakma is fejleszthető kompetenciaként jeleníti meg (Márton, Koczó és Papp, 2013).

Szakmai elismerésként egy hallgató, kutató számára kiváló visszacsatolást nyújthat egy felsőoktatási kutatói, művészeti ösztöndíj. Egy ösztöndíjon való indulás során a pályázati felhívásnak való megfelelés, majd a tudományterületek elismert személyei által készített értékelés önmagában segít megerősíteni, hogy mit lát egy külső szemlélő a pályázó szakmai munkásságából. Egy presztízsértékű ösztöndíj elnyerése a kutatás, művészeti tevékenység támogatása mellett segítséget nyújthat abban is, hogy a tehetséges egyén megfelelően tudja kommunikálni elért szakmai eredményeit a közösség számára. Egy, a későbbiekben általunk bemutatott empirikus vizsgálat alapján elmondható, hogy a válaszadók 28 százaléka osztotta meg a sikeres ösztöndíj pályázaton elért eredményét a közösségi média felületeken.

Így kijelenthető, hogy egy ösztöndíjon való megmérettetés segítségével lehet a személynek a szakmai munkájával és teljesítményével kapcsolatos visszacsatolásban

is. „A személyes márka építése nem más, minthogy megpróbáljuk hitelesen és következetesen megmutatni az erősségeinket; úgy kommunikálunk, úgy teremtünk kapcsolatokat, hogy látszódn a szakmaiságunk...” (Márton-Koczó–Papp 2013: 7)

A digitális generáció tagjai számára éppúgy meghatározó kommunikációs csatorna a virtuális tér, mint a személyes jelenléttel történő interakciók. Az online és offline tér drasztikus szétválasztását indokolatlannak tartják, így a virtuális felületek kiegészítik mindennapi személyes kommunikációs formáikat (Szécsi 2016). Ezen felületek jelentősége felerősödik a személyes (én) márka építése során is. A közösségi felületek lehetőséget biztosítanak, hogy egyszerre annyi emberhez elérjen az információ, amennyire a személyes, offline térben nem lenne lehetőség. A nagyszámú elérésen túl, kialakíthatjuk személyes online hálózatunkat is, így minden számunka kommunikálni kívánt információ azonnal elérhetővé válik a hálózatunk vagy személyes közösségünk tagjai számára.

A fenti jelenségek természetesen a személyes interakciók során is megvalósulhatnak, azonban a virtuális tér lehetőséget kínál arra, hogy ezek a folyamatok gyorsabban és a hagyományos interakcióhoz képest lazább kötelékek mentén valósulhassanak meg. Hozzájárulva ezáltal napjaink elvárásainak teljesítéséhez: egyfelől, hogy minél hatékonyabban és gyorsabban tudjunk információhoz jutni, másrésztől, hogy minél több személy részére tudjuk azt egy időben közvetíteni.

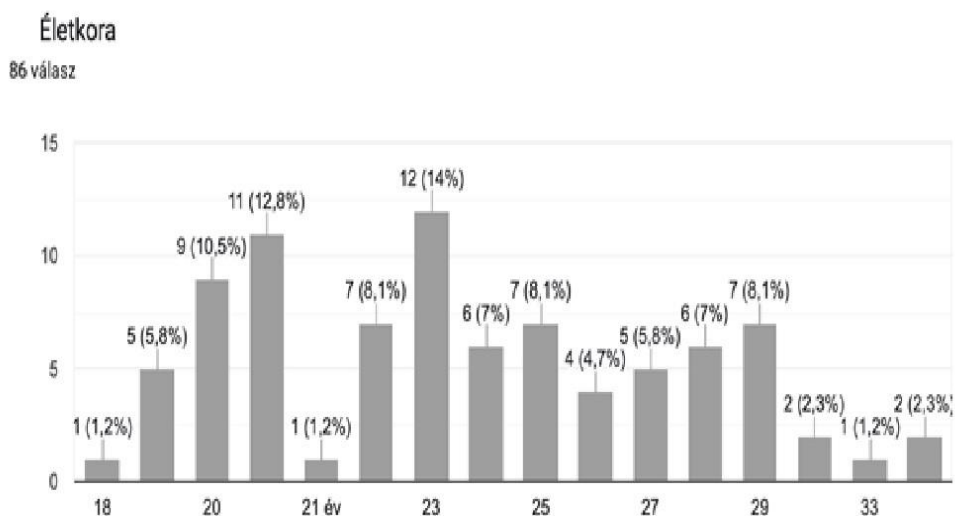
Megvannak azonban a gyors információközvetítésnek a veszélyei is. Ezért a legfontosabb a kommunikáció során, hogy a közvetíteni kívánt információ mindig legyen hiteles, és álljon összhangban a kommunikálni kívánt értékkel. Ahogy személyiségükben is eltérőek az emberek, úgy a megválasztott kommunikációs csatornák és célcsoportok is különbözőek lehetnek. Fontos azonban a kommunikálni kívánt információ és annak közvetítésekor megválasztott közösség, valamint a kommunikációs csatorna megválasztása során az összhang megtalálása (Márton, Koczó és Papp, 2013).

Az Y és Z generáció tagjai közt végzett felmérés elemzése a felsőoktatási ösztöndíj pályázathoz fűződő motivációk és kommunikációs szokások tükrében

A tanulmány korábbi fejezeteiben a kutatási kérdésekhez kapcsolódó elméleti háttér összegzésére tettem kísérletet. A vizsgálat egyik fő kérdése, hogy mi segítheti elő a pályázatokon való indulás hajlandóságának növelését a Z generáció tagjainak körében, illetve annak kérdése, hogy meghatározó tényező-e az első pályázaton való indulás eredménye a további pályázati hajlandóság tekintetében. A továbbiakban az elméleti háttér összegzését kívánom kiegészíteni a kutatás részeként végzett empirikus felmérés eredményeivel. A vizsgálat részeként online kérdőíves felmérést alkalmaztam, amelyet 86 önkéntes résztvevő töltött ki.

A kérdőív a felmérés online elérhetősége révén bárki számára kitölthető volt. Az űrlap kitöltése önkéntes és anonim módon történt. Az empirikus vizsgálat fókuszcsoportját az Y és Z generáció tagjai jelentették, amely során a 18 és 35 év közti személyek kerültek megkérdezésre.

Az alábbi diagramon jól látható a résztvevők életkora, amely alapján elmondható, hogy a célcsoport minden korosztálya megtalálható.



1.ábra. Az életkor megoszlása (N=86). Forrás: saját szerkesztés kérdőíves felmérés adatai alapján

A megkérdezett 86 főből 18 férfi és 68 nő volt. A kitöltők jelenleg folyamatban lévő tanulmányaik alapján kijelenthető, hogy az eltérő felsőoktatási képzési szintek nagyszámban reprezentáltak. A 86 főből 2 fő szakirányú továbbképzésen, 3 fő felsőoktatási szakképzésen, 28 fő alapképzésen, 8 fő mesterképzésen, 12 fő doktori képzésen, 28 fő osztatlan képzésen vesz részt, illetve 8 fő jelenleg nem folytat felsőoktatási tanulmányokat. A kitöltők 73 százaléka a Z generáció tagjaihoz sorolható, azaz 18-26 év közötti személy, míg a válaszadók 27 százaléka 27-35 éves és az Y generáció korosztály tagja.

A kutatás egyik fő kérdése, hogy mi segítheti elő a pályázatokon való indulás hajlandóságának növelését a Z generáció tagjainak körében? Az alábbi kérdés megválaszolásához felmértem, hogy a résztvevők nyújtottak-e már be korábban felsőoktatási pályázatot, illetve azt, hogy nyertek-e már korábban azon. A kitöltők közül² 41 fő nem indult még korábban ösztöndíj pályázaton, míg 45 fő már nyújtott be korábban hasonló pályázatot.

² Kitöltő személyek: összesen 86 fő vegyesen az Y és Z generáció tagjai válaszai alapján.



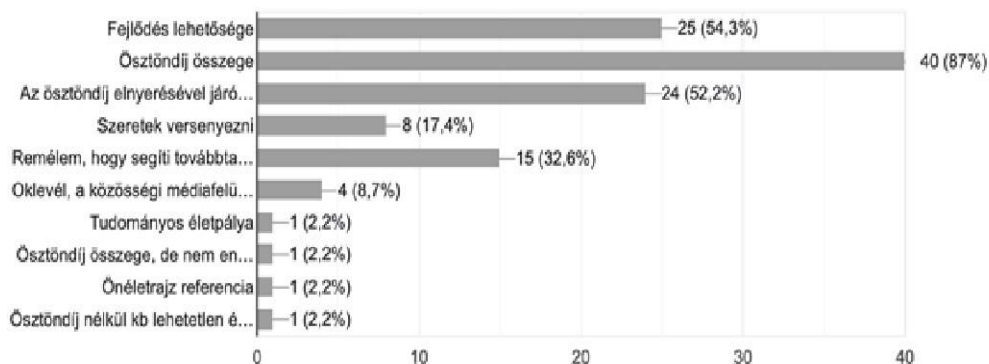
2.ábra. Felsőoktatás pályázat benyújtása. Forrás: saját szerkesztés kérdőíves felmérés alapján

A megkérdezettek³ közül 45 fő még nem nyert korábban ösztöndíj pályázaton, míg 41 fő már igen. Ezen eredmények alapján mindkét oldal megfelelő arányban képviselteti magát. Azon kitöltők, akik korábban készítettek már pályázatot az alábbiak szerint nyilatkoztak a pályázaton való induláshoz kapcsolódó motiváltságukról: 40 fő válaszolta azt, hogy az ösztöndíj összege jelentette a kezdeti motiválást számára, hogy pályázaton induljon, azonban kiemelkedően magas eredménnyel (25 fő) válaszolta, hogy a fejlődés lehetőségét, és az ösztöndíj elnyerésével járó elismerés (24 fő) lehetősége inspirálta. Szintén magas eredményt ért el az az opció, amely alapján a résztvevők remélik, hogy a pályázaton való indulás elősegíti továbbtanulási szándékukat is (15 fő). A válaszadók e kérdés esetén több válasz lehetőséget is megjelölhettek. Az alábbi adatok is megerősítik, hogy az ösztöndíj pályázat sikeres megvalósítása esetén a nyertesek is azt remélik, hogy az ösztöndíj összegén felül, olyan tapasztalatra is szert tehetnek, amely túlmutat a felsőoktatásban kötelezően megszerzendő ismereteken, így az hozzájárulhat egyéni készségeik fejlesztéséhez és szaktudásuk bővítéséhez is.

³ kitöltő személyek: összesen 86 fő vegyesen az Y és Z generáció tagjai válaszai alapján.

Amennyiben az előző kérdésre igennel válaszolt, mi motiválta a pályázat elkészítésére? (Több válasz is adható)

46 válasz

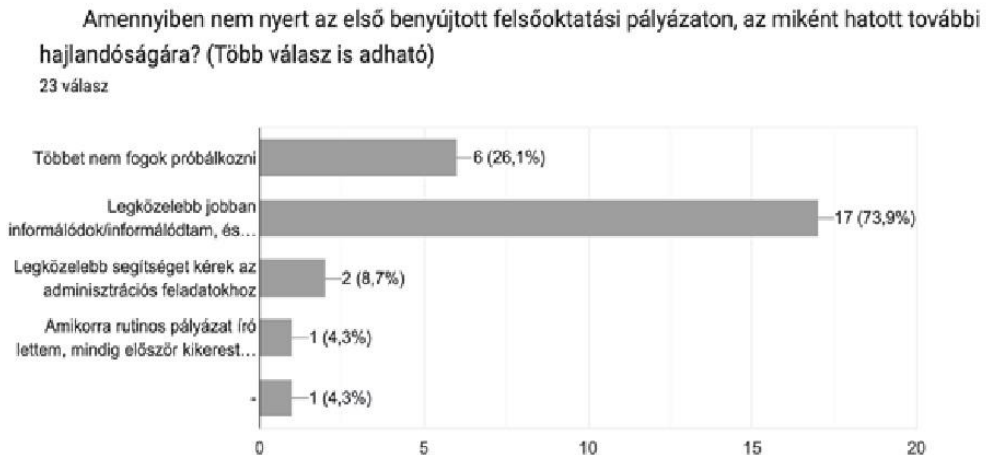


3. ábra. Pályázati motiváció. Forrás: saját szerkesztés kérdőíves felmérés alapján

A kutatás ezen szakasza arra irányult, hogy választ kapjunk a kérdésre: mivel lehet motiválni a Z generáció tagjait a pályázaton való részvételre. A kérdőívben konkrétan is rákérdeztem arra, hogy „amennyiben nem nyújtott még be felsőoktatási ösztöndíj pályázatot, mi segítené elő motiváltságát, hogy pályázatot készítsen?”

Az alábbi kérdésre a résztvevők legmagasabb arányban azt az opciót jelölték meg, hogy tartanak attól, hogy nem felelnének meg a pályázati elvárásoknak (54 százalék), illetve az egyszerűbb adminisztráció igénye (48 százalék) is magas eredményt mutatott. A kitöltők további lehetőség közül is tudtak választani, illetve akár saját válasz lehetőséget is hozzáadni, azonban kiemelten magas eredményt a megnevezett két eshetőségben jelölték meg. A válaszadók szintén kiemelték (40 százalék), hogy mindig túl későn értesülnek a pályázatról, ezért úgy gondolják, ha több idő jutna a felkészülésre az elősegítené pályázói hajlandóságukat.

Elmondható, hogy a megkérdezettek 72 százaléka már az első felsőoktatási ösztöndíj pályázaton sikeresen szerepelt. Arra a kérdésre, hogy amennyiben nem nyert az első benyújtott felsőoktatási pályázaton, az minként hatott további hajlandóságára, többféle választ produkáltak a kérdőívet kitöltők, mely válaszok a 4. ábrán láthatóak. A válaszok közül legmagasabb arányt az az opció mutatta, hogy akinek sikertelen volt az első pályázata újra megpróbálná, de ezúttal jobban informálná (74 százalékban), míg a második legmagasabb értékkel jelent meg válaszként, hogy többet nem kíván próbálkozni pályázat készítésével (26 százalék).



4. ábra. Sikertelenül pályázók további hajlandósága. Forrás: saját szerkesztés kérdőíves felmérés alapján

Fontos tény, hogy a felsőoktatási pályázaton már sikeresen szerepeltek körében a résztvevők 92,5 százaléka utalt arra, hogy motiváltabbá vált az eredményt követően, s további pályázatokon is megmérettetné magát.

Az előzetes szakirodalmi összegzés és a résztvevők válaszai alapján megállapítható, hogy a sikeres pályázat eredménye hozzájárult a további pályázaton való induláshoz, azonban az első sikertelen élmény után a résztvevők 26 százaléka úgy gondolta, hogy nem fogja a negatív elutasítást követően újra megpróbálni egy másik felsőoktatási pályázaton való indulást.

A kutatási eredmények rávilágítottak arra, hogy fontos lenne a hallgatók minél hatékonyabb informálása, amely során a pályázati felhívások közzététele mellett lehetőséget biztosítanak a pályázat-összeállítás folyamatának megismertetésére is. A válaszok és az előzetes hipotézisek alapján fontosnak tartom olyan workshopok szervezését a hallgatók számára, amelyek keretében elsajátíthatják az ösztöndíj pályázat írás alapjait. Kiemelt jelentőséggel bírna számukra, hogy az első pályázás alkalmával támogató, segítő közegben tudják próbára tenni tudásukat. Az ilyen jellegű workshopok alkalmával lehetőség nyílna olyan problémák megvitatására, amelyek visszatartó tényezőként jelennek meg a pályázni kívánó hallgatók körében (például a nehéz adminisztráció vagy annak félelme, hogy nem felelnek meg a pályázati feltételeknek).

Összegzés

A technológia ütemes fejlődése hatást gyakorol mindennapi kommunikációs szokásainkra. Megállapítható, hogy az online tér, mértékletes felhasználás mellett, sokszínű lehetőséget kínál a személyes bemutatkozás kiegészítéseként a szakmai önreprezentációs folyamatok kapcsán is. Elengedhetetlen azonban a hiteles és reális kép kialakítása önmagunkról. Mint arra Tari Annamária is felhívja a figyelmet, fontos

az egyensúlyra törekvés, hisz az online tér közegében könnyen elcsúszhat az irrealitás és a realitás kapcsolata. Az online térben eltöltött idő pedig hatással lehet a fiatal generáció személyiségfejlődésére is (Tari, 2016). Ezért is fontos, hogy a digitális generáció tagjai esetén kiemelt figyelmet szenteljünk az ideális önbecsülés, önértékelés, önbizalom képességének fejlesztésére (Tari, 2016).

A pályája elején lévő fiatal tehetségek megfelelő önértékelésének, önbizalmának kialakításában és annak megerősítésében segítséget tudnak nyújtani a különböző szakmai megmérettetések kapott visszajelzések. Ezen folyamatok során egy reális, a témában kiemelkedő külső értékelő személyétől kaphatnak visszacsatolást szakmai munkájuknak értékéről. A szakmai értékelés, amely visszacsatolásként is szolgál, presztízserő miatt segítségére lehet a hallgatónak, kutatónak, művésznek a megfelelő önbizalom kialakításában is. Támogatást jelenthet továbbá az is, ha az ösztöndíj keretében lehetőséget biztosítanak az ösztöndíjasok részére, hogy egy közösségbe szerveződjenek. Ez napjainkra megvalósulhat személyes jelenléti közösségként és online közösségként is. Egy ilyen közösség létrehozása jó lehetőséget biztosíthat a tagok számára, hogy olyan társaikkal találkozzanak, akik hasonló érdeklődéssel, értékrendszerrel rendelkeznek. Egymás munkáját és életútját saját tapasztalataik megosztásával tudják tovább segíteni és motiválni.

Irodalom

- Bárdi, L. et al. (2018): *Közszolgálati protokoll II. Könyv, A társas érintkezés keretei és formái*. Egyetemi tankönyv. NKE, Budapest.
- Márton-Koczó, I., & Papp, E. (2013): A személyes márkáról. *Magyar Coacheszemle*, (2), 7-10.
- Szécsi, G. (2016): Ifjúság és társadalom a mediatizálódó világban. In. Karikó, S. (ed.). *Az ifjúság a globális térben*. Szegedi Egyetem Kiadó, Szeged, 65–87.
- Tari, A. (2015): *#YZ Generációk online*. Tericum könyvkiadó, Budapest.
- Tari, A. (2016): Társadalmi narcizmus és én funkciók. In. Karikó, S. (ed.). *Az Ifjúság a globális térben*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 77–87.
- Új Nemzeti Kiválóság Program. <http://www.unkp.gov.hu/unkp-rol> [Letöltés: 2021.10.08]

TÁJÉKOZÓDÁS

Nemeskéri Zsolt - Sebők Marianna - Zádori Iván - Szabó Balázs

AZ OVHR MODELL VIZSGÁLATA A MAGYARORSZÁGI KÖZMŰSZOLGÁLTATÓKNÁL

Bevezetés és problémafelvetés

A Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal és a Pécsi Tudományegyetem Környezetfilozófia, Bioetika és Zöld Filozófia Kutatócsoportja a 2020-2.1.1-ED-2020-00107. sz. pályázat keretében foglalkozik a fenntarthatóság elméleti és gyakorlati kérdéseinek vizsgálatával. A pályázat megvalósításában az OVHR-moddellel kapcsolatos vizsgálatok is fontos szerepet kapnak. Az OVHR-modell határozza meg azt a négy kulcsterületet (működés, értékek, emberi erőforrások, felelősség), amelyek megfelelő formában történő kezelése az adott szervezetek fenntartható működését eredményezheti hosszabb távon.

Jelen kutatásunk keretében a közszolgáltatásokat nyújtó szervezetek esetében kerül sor az OVHR-modell kulcsterületeinek vizsgálatára. Az állami szereplők által nyújtott, illetve koordinált közszolgáltatások egy markáns területének tekinthetők a közüzemi szolgáltatások. Ezek, a jellemzően piaci alapon működő, hálózatos szolgáltatások esetében az állam jelentős szerepet vállalhat a hálózatok kiépítésében, működtetésében és szabályozásában egyaránt, abban az esetben is, ha az adott szervezetek piaci szereplőként, vállalkozásként működnek. A szervezetek természetes monopólium jellegű működést megvalósítva, szolgáltatásaikkal a társadalom igényeinek és szükségleteinek kielégítésére törekedve járulhatnak hozzá az OVHR-modell négy kulcsterületének megfelelő menedzseléséhez és a fenntarthatóbb működéshez.

A fenntarthatóság kérdéseinek vizsgálata a közüzemi szolgáltatásokat nyújtó szervezetek esetében a jelenlegi energiahelyzetben hangsúlyos és különösen aktuális, hiszen a közműszolgáltatóknak egyidejűleg a korábbiaknál több elvárásnak kell megfelelni, a fenntarthatósági kihívások egyre fokozottabb jelentkezése és világszerte emelkedő energiaárak mellett, valamint a profitorientált működés figyelembevételével kell a fogyasztók igényeit megfelelően kielégíteni.

Kutatásunk az OVHR modell alapján vizsgálja a magyarországi közműszolgáltatók fenntarthatósággal kapcsolatos gyakorlatait. Vizsgálataink során azt kívánjuk feltérképezni, hogy e speciális ágazat esetében az OVHR modell kulcsterületei közül melyek tekinthetők hangsúlyosnak a mindennapi működés és gyakorlatok során, milyen kapcsolatok figyelhetők meg a kulcsterületek között és az emberi erőforrás fejlesztés mennyiben járul hozzá az ágazat szereplőinek fenntarthatóbb működéséhez.

Célok és kutatási kérdések

A vizsgálatot megelőzően, az OVHR modell igazolásával kapcsolatos várakozásaink mellett, az alábbi hipotézisek, illetve kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra:

- Az ágazat szereplői működésük során kiemelt figyelmet fordítanak a fenntarthatóságra, ismerik a fenntartható fejlődés gondolatrendszerét és filozófiáját, és az közmű-szolgáltatások jellegéből fakadóan tisztában vannak azzal is, hogy fontos szerepet tölthetnek be a szemléletformálásban;
- Az ágazat szervezetei tudatában vannak a piaci és lakossági közműigények folyamatos biztosításában betöltött szerepüknek, és annak ellenére, hogy elvileg érdekeltek is lehetnek a fogyasztói többletfogyasztásban, a felelős gazdálkodás és erőforrás és energia használat, valamint a takarékoság is hangsúlyosan jelentkezik kommunikációjukban;
- a lokalitás jellegéből következően a kisebb településeken működő szolgáltatók esetében határozottabban jelenik meg a fenntarthatóság, és a helyi kihívásokkal kapcsolatos felelősségvállalás;
- A fiatalabb korosztályhoz tartozó válaszadók elkötelezettebbek a fenntarthatóság értékeivel kapcsolatban;
- az ágazat szervezetei által közvetített értékek szorosan kapcsolódnak az egyes szereplők társadalmi felelősségvállalásához, de ezek a tevékenységek kiterjedhetnek olyan területekre is, amelyek csak közvetett módon kapcsolódnak az adott szereplők szolgáltatási tevékenységéhez (V-R);
- A rendelkezésre álló pénzügyi és humán erőforrások és a fenntarthatósággal összefüggő tevékenységek között szoros kapcsolat van, a fenti erőforrások hiánya nem kedvez a fenntarthatóbb működésnek és a tudatosabb erőforrás-használatnak. (O-H).

Kutatásunk során lényeges kérdésként jelentkezett, hogy a napjainkban különös jelentőséggel bíró ágazat esetében az OVHR modell kulcsterületei közül melyek tekinthetők hangsúlyosnak a mindennapi működés és gyakorlatok során, milyen kapcsolatok figyelhetők meg a kulcsterületek között és az emberi erőforrás fejlesztés mennyiben járulhat hozzá az ágazat szereplőinek fenntarthatóbb működéséhez.

Elméleti keret és módszertan

OVHR-modell

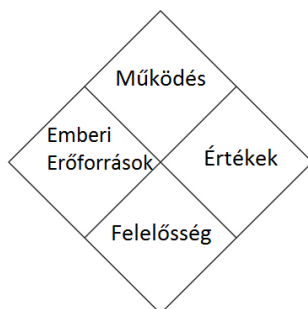
A 21. században a világszerte egyre fokozódó fenntarthatósági kihívások hatására nemzetközi és kormányzati szervezetek, állami és önkormányzati szereplők, vállalatok, társadalmi szervezetek, helyi közösségek és állampolgárok sora próbál az egyre kritikusabb területeken eredményeket elérni – bizonyos esetekben sikerrel, máskor teljesen sikertelenül.¹ E folyamatban egyre lényegesebb szerep jut a döntően fogyasztásra szocializált társadalmak működéséhez szükséges erőforrások fenntartható(bb) módon történő biztosításának. Az egyes társadalmak működéséhez szükséges erőforrások biztosításának koordinálása számos országban kapcsolódik a kormányzati, önkormányzati szektorhoz, ahol sok esetben a piaci koordinációs mechanizmusok mellőzésével történik meg az egyes közösségek erőforrás szükségleteinek biztosítása.

A közüzemi szolgáltató-ágazat szervezetei esetében lényeges szempont lehet a fenntartható(bb) szolgáltatás-biztosítás. Az egyes szereplők fenntartható működése

¹ Zádori I. – Nemeskéri Zs. (2018): Globális nevelés és munkaerőpiac. In: Tibold, Antal (szerk.) Munka és egészség: Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozáségszségügy határterületeiről. Budapest, Magyarország: Edge 2000 Kiadó, (2018) pp. 204-211., 8 p.

esetében lényeges kiindulási alapnak tekinthető Nemeskéri Zsolt, Sebők Marianna és Zádori Iván által² kidolgozott fenntartható közszolgálati modell, amelynek segítségével a hazai közüzemi szolgáltatók szereplői esetében is feltérképezhetőek azok a tendenciák, amelyek az ágazat fenntarthatóbb működését eredményezhetik hosszabb távon, másrészt nyomon követhető az a felelősség, amely az állami szereplő részéről jelenik meg annak érdekében, hogy a helyi közösségek erőforrás-ellátásának biztosítása mellett olyan működést eredményez, ahol az egyes szereplők felelős szolgáltatóként képesek helyes döntéseket hozni, kreatív és fenntartható válaszokat adni a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra.

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Munkatudományi Kutatócsoportja és a Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrás Fejlesztés, Szervezetfejlesztés és Kultúra Kutatóközpontja által kidolgozott fenntartható közszolgálati modell négy kulcsterületen (működés, értékek, emberi erőforrások, felelősség) ösztönzi a szervezetek fenntartható működését.³ A modell elemei az alábbiak (1. ábra):



1. ábra. *Működés (Operations), Értékek (Values), Emberi Erőforrások (Human Resources), Felelősség (Responsibility) – a fenntarthatóság új modellje*

Működés (Operations): a közszolgálati intézményeknek fenntartható elvek alapján kell pénzügyi és humán erőforrásaikat menedzselni, olyan működést kialakítva, amely a fenntartható tevékenységek mellett alkalmas a közszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítására.

Értékek (Values): a közszolgálati intézményeknek a közszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítása mellett mindennapi működésükön keresztül olyan értékeket kell közvetíteniük, amelyek hozzájárulnak a fogyasztók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához, a jó gyakorlatok, a fenntartható erőforráshasználat és az egyéni felelős döntések kialakításához és széles körben történő elterjesztéséhez.

Emberi erőforrások (Human Resources): a közszolgálati intézményeknek megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkatársakkal kell dolgozniuk, olyan

² Zádori I. - Sebők M. - Nemeskéri Zs. (2016): Sustainability, HRM and Public Services. Pro Publico Bono: Magyar Közigazgatás; a Nemzeti Közszolgálati Egyetem közigazgatás-tudományi szakmai folyóirata, 2016:(2) pp. 42-57.

³ Uo.

munkavállalókkal, akik speciális tudáselemekkel, nagyfokú rugalmassággal és jó adaptációs képességekkel rendelkeznek, akik képesek magas színvonalú szolgáltatások biztosítására, és akik segítségével hosszabb távon is megvalósíthatók a szervezeti és egyéni célok.

Felelősség (Responsibility): a közszolgálati szektor által nyújtott szolgáltatások mellett komoly jelentősége van az egyes szervezetek társadalmi felelősségvállalásának és az olyan tevékenységeknek, amelyek a társadalmi kihívások iránti érzékenység és segítségnyújtás mellett hozzájárulhatnak a munkavállalók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához.

A közszolgáltatás Bordás Péter alapján „olyan, országonként eltérő feladat és tevékenység, melyet az állam (jogalkotó) a közös szükségletek kielégítése érdekében speciális szabályozás alá von, vagy amely önmagában közösségi szervezést igényel, függetlenül attól, hogy azt a szolgáltatást az állam vagy magánszervezet állítja elő.”⁴

Az OVHR modell a klasszikus közszolgáltatások mellett alkalmas arra is, hogy az állami, önkormányzati szektor más szervezetei, valamint a piaci szereplők számára is kijelölje azokat a kulcsterületeket, amelyek fenntartható tevékenységeket eredményezhetnek hosszabb távon.⁵ A piaci szereplők esetében elsősorban az emberi erőforrások és a felelősség kulcsterületei a hangsúlyosabbak (Szilágyi, 2021), de vannak vállalatok is, amelyek komoly figyelmet szentelnek a fenntartható működésre, és olyan értékek közvetítésére, amelyek hozzájárulnak a fogyasztók fenntarthatósággal kapcsolatos pozitív attitűdjének kialakításához.

Felhasznált statisztikai módszerek

A tanulmány elemző részében vegyesen találhatóak leíró statisztikai módszerek, valamint egy adattömörítést, dimenziócsökkentést lehetővé tevő metódus, a főkomponens-analízis. Ezzel olyan faktorokat szeretnénk azonosítani, amelyek a leginkább felelősek az adathalmaz jelentősebb varianciáit illetően. Az adatok online kérdőíves felvételére 2022 tavaszán került sor. Az eredmények interpretálását illetően fontos szem előtt tartani, hogy az első főkomponens magyarázza az adathalmaz legnagyobb varianciáját akkor, ha második komponensre nézve korrelálatlan.

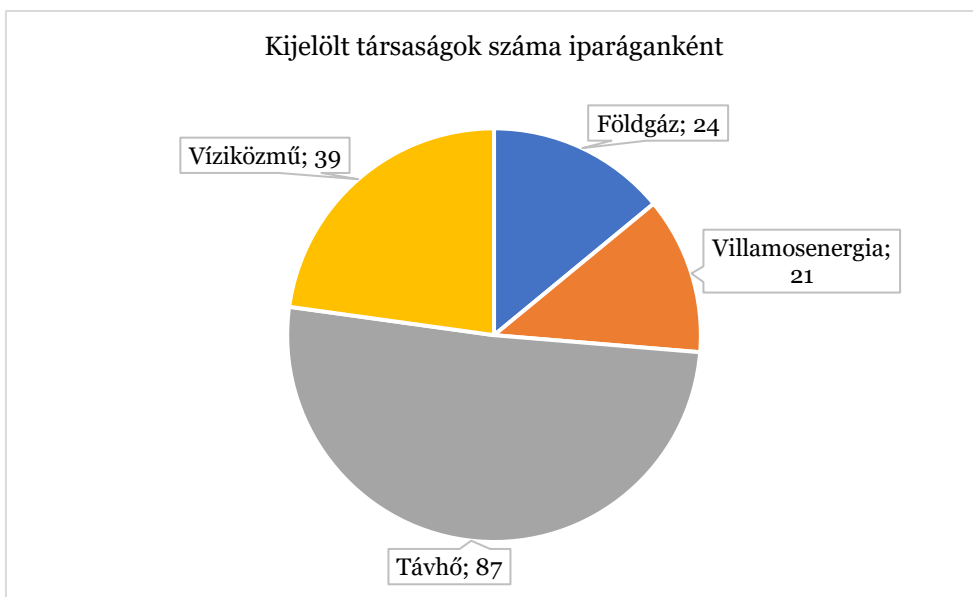
A leíró statisztika lehetővé teszi, hogy egy első rátekintést kapjon az olvasó az elemzett adatokról. Ennek során az átlag és a szórás mellett, a bevont változók korrelációs mátrixát is megadjuk, hogy jobban láthatóvá váljon a vizsgált ismérvek statisztikai kapcsolatának ez az aspektusa is. A főkomponens-analízis segítségével igyekszünk ugyanakkor hipotéziseinket igazolni, melynek során a szükséges tesztek eredményeit is közzétesszük. A fenti módszer szöveggközi adattábláinak mindegyike az SPSS szoftverből származik.

⁴ Bordás P. (2021): „Közszolgáltatások” in Jakab A. – Könczöl M. – Menyhárd A. – Sulyok G. (szerk.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* (Közigazgatási jog rovat, rovatszerkesztő: Balázs I.) <http://ijoten.hu/szocikk/kozszoalgtatasok> Letöltés dátuma: 2021.12.12.

⁵ Zádori I. (2017): Fenntartható fejlődési célok és az OVHR - modell a felsőoktatásban. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.) *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals.* 303 p. MELLearN Egyesület, 2017. pp. 80-93.

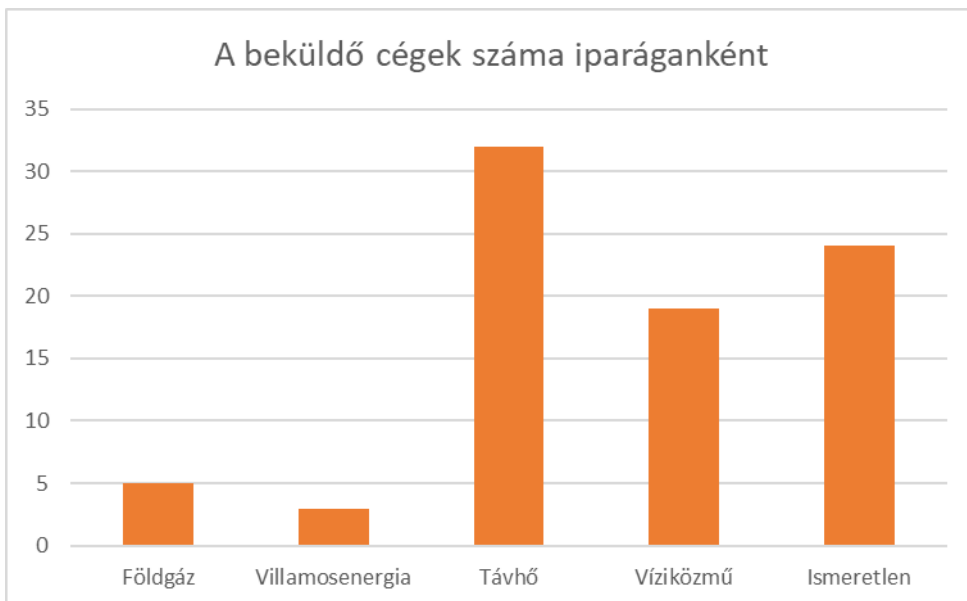
Eredmények

Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal és a Pécsi Tudományegyetem Környezetfilozófia, Bioetika és Zöld Filozófia Kutatócsoportja a Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal (MEKH) Informatikai és Statisztikai Főosztályainak közös munkája eredményeképpen 2022. február 28. és 2022. március 31. közötti időszakban volt elérhető az OVHR kérdőív, amiről a víziközmű-szolgáltatókat, távhőszolgáltatókat, a felhasználókat ellátó villamosenergia- és földgáz-kereskedőket, valamint a villamosenergia- és földgáz egyetemes szolgáltatói engedélyeseket a MEKH e-mail útján értesítette, összesen 161 darab társaságot felkérve a kérdőív kitöltésére, iparáganként az alábbi megoszlás szerint:



2. ábra. Kijelölt társaságok száma iparáganként

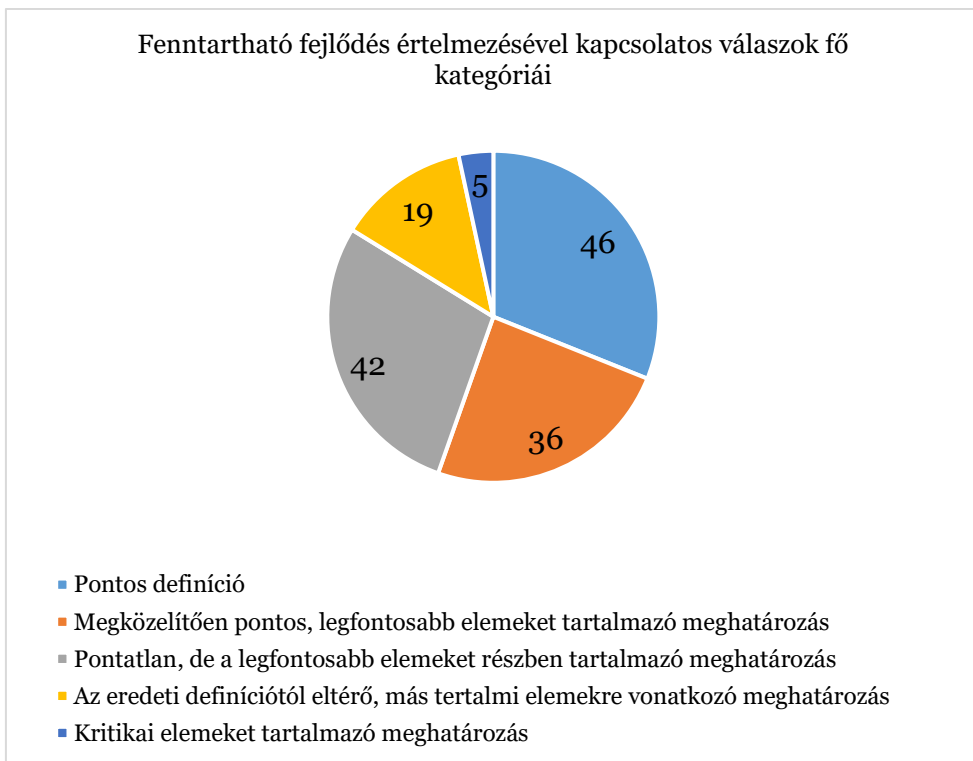
Ha megvizsgáljuk a beküldők iparág szerinti megoszlását látható, hogy a víziközmű és távhő-szolgáltató társaságok közül töltötték ki a legtöbbet a kérdőívet.



3. ábra. A beküldő cégek száma iparáganként

A fenti adatokból megállapítható, hogy a kijelölt 161 társaság közül 51,6%-os beküldést értünk el egy hónap alatt. Az online felületen elérhető és kitölthető kérdőív elsődlegesen a közműszolgáltató vállalatok működésével, értékeivel, humán erőforrás-gazdálkodásával és társadalmi felelősségvállalásával kapcsolatban tartalmazott kérdéseket, elsősorban azért, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy e speciális ágazatban valóban az OVHR négy kulcsterülete jelenti-e a fenntarthatósággal kapcsolatos fő prioritásokat és tevékenységeket, vagy más elemek tekinthetők a fenntarthatósággal kapcsolatban hangsúlyosnak? A kérdőívben – kiegészítésként szerepeltek az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célokkal kapcsolatos kérdések is. A 2015-ben az ENSZ-tagországok által elfogadott célrendszer 2015 és 2030 közötti időszakra határozott meg 17 célt a fenntartható fejlődés globális előmozdítása érdekében. Ezzel kapcsolatban a kutatás során fontosnak tartottuk annak feltérképezését, hogy a válaszadó szervezetek a saját, fenntarthatósággal kapcsolatos tevékenységeik mellett hogyan viszonyulnak ehhez a globális célrendszerhez.

Fontos eredményekre vezet, és hipotéziseinket is részben igazolják a nyitott kérdéseinkre adott válaszok. „Ön szerint mit jelent a fenntartható fejlődés?” kérdésre adott 148 válasz megoszlása a következők szerint alakult:



4. ábra. Fenntartható fejlődés értelmezésével kapcsolatos válaszok fő kategóriái

A válaszadók 84%-a a klasszikus Bruntland-definíció legfontosabb elemeit legalább részben tartalmazó módon határozta meg a fenntartható fejlődést, 31% esetében pedig pontos definícióról beszélünk. A válaszokból jól látszik, hogy a szervezetek jelentős része tisztában van a fogalom jelentésével, ugyanakkor 13% az eredeti definíciótól eltérő, más tartalmi elemeket ért a fenntartható fejlődés alatt és 3% esetében, bár nem erre vonatkozott az eredeti kérdés, a fenntarthatóság és fenntartható fejlődés megkérdőjelezése, illetve határozott kritikai álláspontok megfogalmazása érhető tetten. A válaszadók az előbbi esetében jellemzően a vállalatok innovatív fejlődéseként, a szervezetek folyamatos megújulásaként, illetve gazdasági fejlődésként tekintenek a fenntarthatóságra. A kritikai válaszok közül, mellőzve a „nem tudom és nem is érdekel” jellegű válaszokat, érdemes néhány elgondolkodtató véleményt idézni: „Nagyrészt semmit. Véleményem szerint ez a kifejezés annak a megtestesülése, hogy a politikai osztály képtelen a társadalmat szembesíteni azzal, hogy a civilizációnk fenntartásának egyetlen útja a fogyasztás csökkentése. Az elmaradó szembesítés helyett ilyen, semmit sem érő, semmit sem jelentő és sehová sem vezető, marketing-orientált kifejezésekkel terelik el a témát az igazi kérdésekről.” ... „Ez egy "sötét zöld" fogalom, amit mindenki kötelezően el akarnak fogadtatni. Véges rendszerben nem lehet, olyan fejlődés, aminek nincs vége, csak ha ciklikus. Nem szeretnék a kőkorszakig fejlődni.”

Azok a szervezetek, amelyek igen, vagy részben választ adtak a „Megjelennek-e fenntarthatósági értékek a fogyasztókkal történő kommunikációban?” kérdésre (a teljes minta 83%-a), részletesen is válaszoltak arra is, hogy ez milyen formában valósul

meg szervezetüknél. Ennél a kérdésnél a válaszadók jellemzően több tevékenységet is felsoroltak (a válaszok száma így magasabb a minta elemszámánál) és az alábbi fő tevékenységi csoportokat eredményezték:



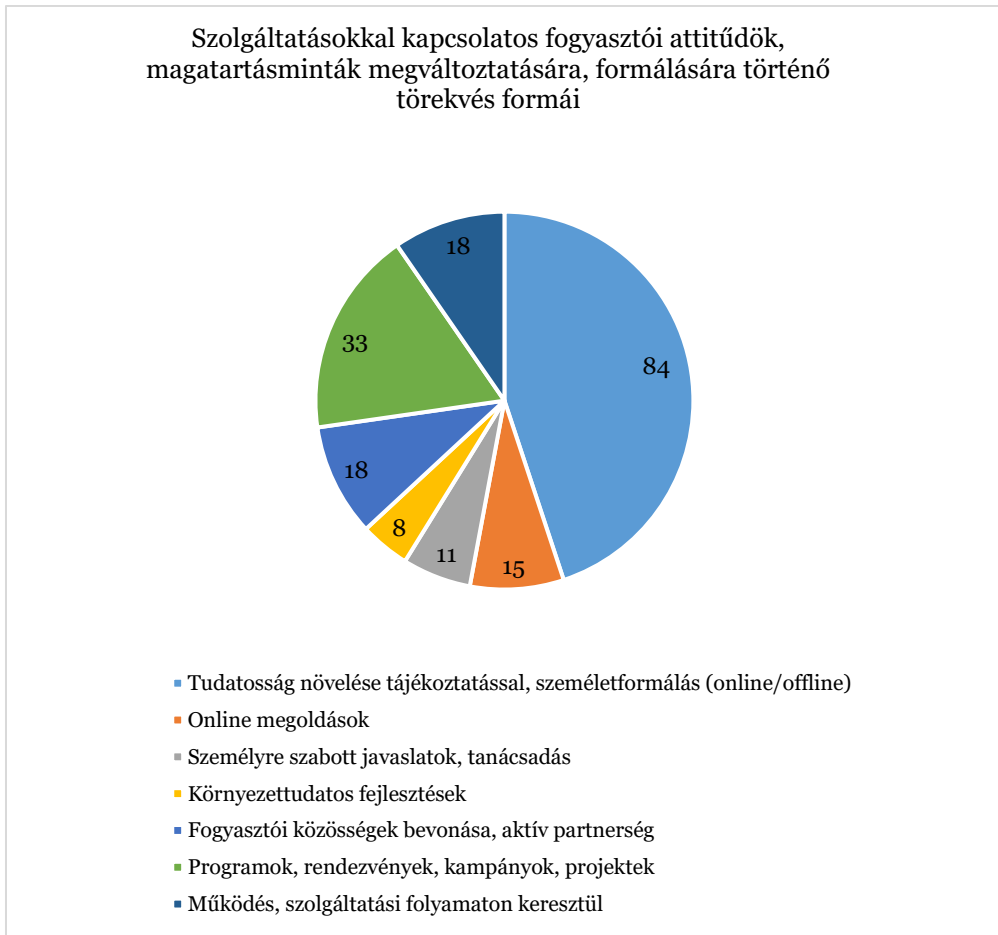
5. ábra. Fenntarthatósági értékek megjelenése a kommunikációban

A válaszok alapján a szervezetek közel fele (45%) a fogyasztókkal történő offline és online kommunikáció során egyúttal a fenntarthatósággal kapcsolatos értékeket is közvetíti. A válaszokból azonban az is tükröződik, hogy nem csupán a direkt kommunikáció közvetíthet fenntarthatósági értékeket, hanem például az alkalmazott működési és ügyintézési technikák (digitális ügyintézés és kapcsolattartás a válaszok 14%-ában jelenik meg), a személyre szabott tanácsadás (9%), a rendezvények, szemléletformáló projektek, fórumok, szakmai konferenciák (16%), valamint azok a társadalmi szerepvállalással kapcsolatos tevékenységek is (4%), amelyek nem, vagy nem szorosan kötődnek a közműszolgáltató szervezetek tevékenységéhez.

A válaszokból az is kitűnik, hogy a fenntarthatóság és környezettudatos szolgáltatói magatartás üzemeltetési szempontként is megjelenik (12%), és szintén hordoz olyan értékeket, amelyekkel tudatosabb, felelősebb és takarékosabb magatartást és mintákat közvetítenek a szolgáltatásokat igénybe vevő fogyasztók, illetve a társadalom egyéb csoportjai felé. Ez a fajta magatartás, bár a direkt offline és online kommunikációhoz képest lényegesen kisebb hangsúllyal, de jól mutatja az OVHR-modellben is megjelenő érték-közvetítést, ahol a felelős, fenntartható működés, vagy

az erre történő törekvés is jelentős kommunikációs potenciált hordoz és alkalmas lehet a fogyasztók szemléletmódjának és magatartásának megváltoztatására.

A „Törekszik-e arra a szervezet, hogy formálja/megváltoztassa a nyújtott közszolgáltatásokkal kapcsolatos fogyasztói attitűdöket, magatartásmintákat?” kérdésre adott igen, illetve részben válaszok esetében az előző kérdés alapján képzett csoportokhoz nagyon hasonló válaszcsoportokat lehet elkülöníteni. A hasonló mintázat azonban elsősorban abból adódik, hogy a nyújtott közszolgáltatásokkal kapcsolatos fogyasztói attitűdök, magatartásminták formálása, alakítása esetében a legkézenfekvőbb lehetőség az online és offline kommunikáció lesz (45%), azonban az erre a kérdésre adott válaszok esetében is megjelennek az egyéb, közvetett kommunikációs lehetőségek is, ahogyan ez az alábbi diagramon is látható:

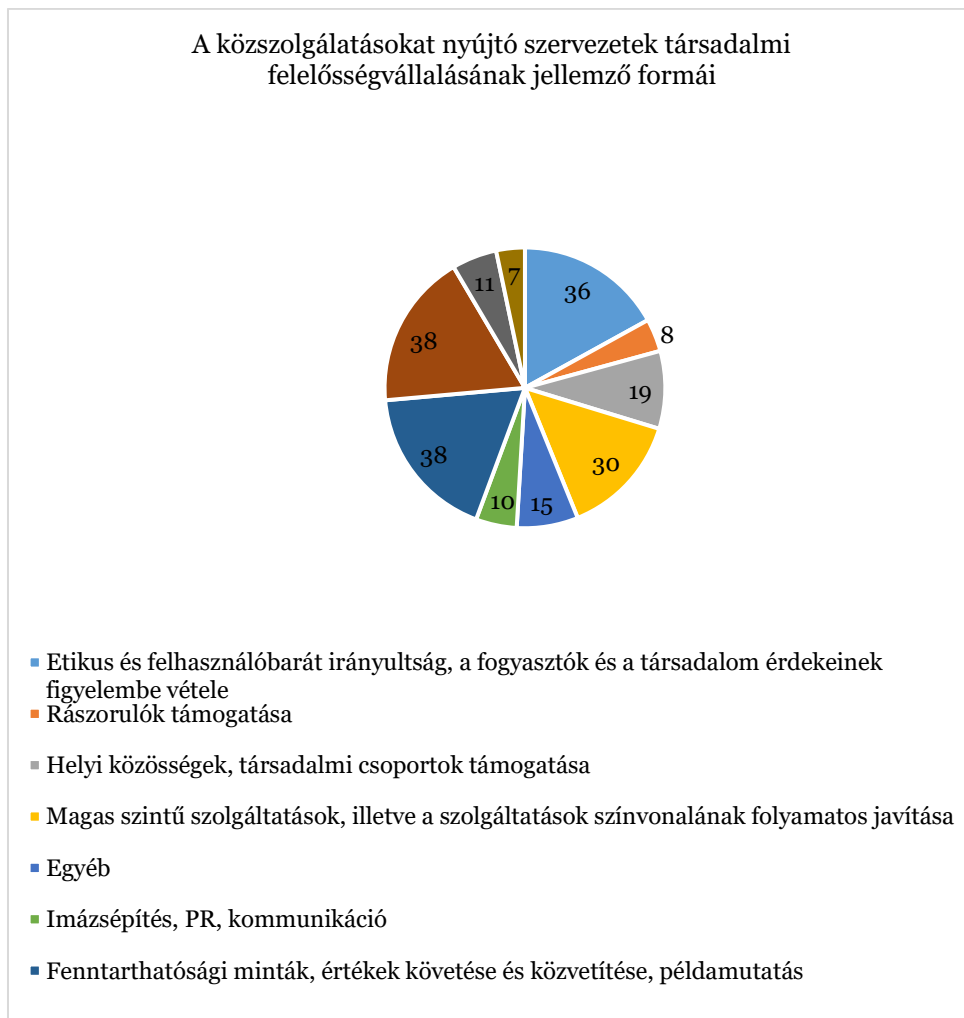


6. ábra. *Szolgáltatásokkal kapcsolatos fogyasztói attitűdök, magatartásminták megváltoztatására, formálására történő törekvés formái*

A válaszok száma (187) ebben az esetben is nagyobb, mint a minta elemszáma, hiszen az egyes szervezetek válaszadói több lehetőséget is megjelölhettek. Az előző kérdéshez képest új területnek tekinthetők a környezettudatos fejlesztések (4%), valamint a fogyasztói közösségek bevonása és az aktív partnerségre történő törekvés (10%). Ennél

a kérdésnél is látható tehát, hogy a tipikus kommunikációs megoldások mellett ebben az esetben is hangsúlyt kap az OVHR-modellben is megjelenő, fenntartható működés, és a szolgáltatási folyamatokon keresztül történő közvetett kommunikáció (10%).

A következő nyitott kérdés a közszolgáltatásokat nyújtó szervezetek társadalmi felelősségvállalásának értelmezésére vonatkozott. A válaszokból ebben az esetben is elkülöníthetőek markáns csoportok, az alábbiak szerint:

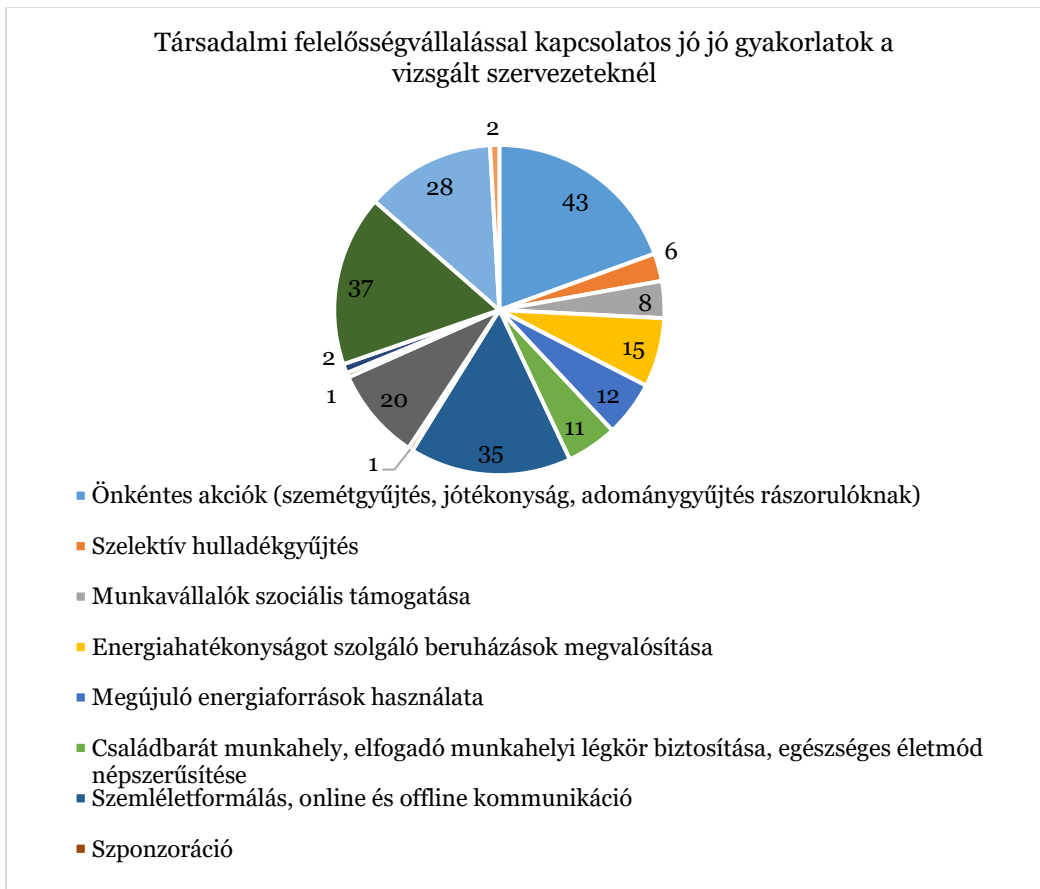


7. ábra. A közszolgáltatásokat nyújtó szervezetek társadalmi felelősségvállalásának jellemző formái

A válaszok alapján elkülöníthető jellegzetes társadalmi felelősségvállalás-típusok közül nagyjából hasonló súllyal szerepel az etikus és felhasználóbarát irányultság, a fogyasztók és a társadalom érdekeinek figyelembevétele (17%), a fenntarthatósági minták, értékek követése és közvetítése, példamutatás (18%), valamint a lakosság tudatosságának növelése, személetformálás (18%). Kisebb arányban, de szintén lényegesnek tekinthető a magas szintű szolgáltatások, illetve a szolgáltatások színvonalának folyamatos javítása (14%), illetve a helyi közösségek, társadalmi

csoportok támogatása (9%) is. Az eredményeket áttekintve érdemes rámutatni arra, hogy a társadalmi felelősségvállalás a társadalmi kérdések, problémák iránti elkötelezettséget és az ezzel kapcsolatos önkéntes vállalásokat jelenti, hanem a szervezeti felelősség abban az esetben is értelmezhető, ha az adott vállalkozás a működését próbálja fenntarthatóbbá tenni és arra törekedni, hogy az általa nyújtott szolgáltatások ökológiai lábnyoma kisebb legyen. Az is érdekes tapasztalatnak tekinthető, hogy a társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos tevékenységek PR és marketing értelmezése is megjelenik, ebben az esetben a tevékenységek végső soron a szervezet jobb megítélését, a társadalmi beágyazottság fokozását, a szolgáltatások jobb eladhatóságát fogják jelenteni, amelyek sokkal inkább szervezeti (profit) célokat szolgálnak, és nem feltétlenül a társadalmi kérdések iránti önzetlen elköteleződés lesz hangsúlyos.

A társadalmi felelősségvállalás általános értelmezésével kapcsolatos kérdést követően a kérdőívet kitöltők arról is nyilatkoztak, hogy szervezetüknél megjelenik-e a társadalmi felelősségvállalás valamilyen formája. Az jó gyakorlatokra vonatkozó igen, illetve részben válaszok esetében (a teljes minta 89%-a!) az alábbi fő típusokat különíthetjük el a vizsgált szervezeteknél:



8. ábra. Társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos jó jó gyakorlatok a vizsgált szervezeteknél

A válaszok alapján legnagyobb hangsúllyal az önkéntes akciók (szemétgyűjtés, jótékonyág, adománygyűjtés rászorulóknak) jellemző (19%), ezt követi az oktatás, intézményi segítségnyújtás és együttműködés, amely elsősorban az új generációkra koncentrál (17%), majd az online és offline kommunikáció segítségével történő szemléletformálás (16%). Az adatokból jól látszik, hogy sok szervezet esetében figyelhető meg a felelős erőforrás és energiahasználat, valamint a magas színvonalú, fenntartható szolgáltatások nyújtása (13%), illetve a jeles napok, nyílt napok, rendezvények szervezése, szervezetek támogatása (9%) is. Az eredmények alapján nyugodtan kijelenthető, hogy a vizsgált ágazat szereplői – sajátos szolgáltatási tevékenységeikből fakadóan – nagyrészt fontosnak tartják, hogy foglalkozzanak a társadalmi felelősségvállalással. Az egyes jó gyakorlatok esetében – a korábbi nyitott kérdésekre adott válaszokhoz hasonlóan – a társadalmi felelősségvállalással kapcsolatban is megfigyelhető a fenntarthatóbb, kisebb környezetterheléssel és ökológiai lábnyommal történő működés, amely önmagában is komoly felelősséget eredményez. Szintén nem a társadalmi csoportokra általában irányulnak azok a gyakorlatok, amelyek a saját munkavállalók segítésére (4%), valamint családbarát munkahely megvalósítására, elfogadó munkahelyi légkör biztosítására, vagy éppen az egészséges életmód népszerűsítése és támogatására fókuszálnak (5%). Jól látható tehát a felelősségvállalás kettős – külső és belső – irányultsága, azonban az is megállapítható, hogy az alkalmazott gyakorlatok jelentős része összefügg a fenntarthatóbb működésre történő törekvéssel.

A kérdőív nyitott kérdéseinek elemzését követően az adatok feldolgozását azok tisztításával és kategóriákba rendezésével kezdtük, az egyes nyers válaszokból csoportokat képeztünk. Ezt követően az online-rendszer által szolgáltatott, leíró statisztikai adatokat tartalmazó elemzést kiegészítettük az SPSS statisztikai szoftverrel készített további modellekkel. Az elemző statisztikai eszköztárból többfajta, adattömörítésre és adatstruktúra feltárására szolgáló adatredukációs módszert (faktoranalízis, ill. főkomponens-analízist) és az adatok csoportokba való sorolását lehetővé tevő modellt (klaszteranalízis) alkalmaztunk. Ezek alkalmazhatósági feltételeit a módszertani előírásoknak megfelelően a klaszteranalízis esetében varianciaanalízissel, a főkomponens-analízis esetében pedig a Bartlett-teszt, illetve a Kaiser – Meyer – Olkin-mutató (KMO-kutató) vizsgálatával végeztük el. Az említett modellek közül a vizsgált kérdéskör tekintetében a faktoranalízist tartottuk a legmegfelelőbbnek, ezért tanulmányunkban kizárólag annak az eredményeit ismertetjük.

Tekintettel arra, hogy kérdőívünk kérdései egyértelműen az OVHR-modell 4 kulcsterületéhez kötődnek, így első körben a modell minden területéről egy-egy ismérvet vontunk be. Mivel ez esetben a KMO-teszt értéke 0,6 alatt volt (1. táblázat), ezért bevontunk egy újabb ismérvet, és ismételten elvégeztük a modellfuttatást.

1. táblázat. KMO és Bartlett teszt

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.553
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	43.098
	df	6
	Sig.	<.001

A másodikként lefuttatott modell legfontosabb ismérveit (átlag és szórás), illetve a kapcsolódó leíró statisztikát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Leíró statisztikák

	Mean	Std. Deviation
13. Elégedett-e a működéshez szükséges infrastrukturális feltételekkel?	1.73	.602
16. Intézményének szervezeti kultúrájában megjelenik a fenntarthatóság?	1.65	.616
18. Megjelennek-e fenntarthatósági értékek a fogyasztókkal történő kommunikációban?	1.75	.755
21. Munkahelyén érvényesül a megfelelő munkavállalót a megfelelő pozícióba alapelve?	1.44	.511
24. Megjelenik-e/értelmezhető-e munkahelyén a társadalmi felelősségvállalás?	1.64	.680

Tovább vizsgálódva, megnéztük az analízisbe bevont változók korrelációját is (3. tábla). A kapott eredményekből csak egyet emelünk ki. Látható, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos értékek és a felelősségvállalás közepesen korrelál egymással (0.428), amely várakozásaink szerint alakult, hiszen a felelősségvállalás általában koncepcióját tekintve bizonyos mértékben összekapcsolódik az alapmodellben is szereplő értékekkel.

A releváns statisztikai tesztek alapján (KMO- és Bartlett-teszt) látható (4. táblázat), hogy a modellilleszkedés megfelelő.

3. táblázat. Korrelációs mátrix

	10. Szervezeténél a rendelkezésre álló pénzügyi erőforrások folyamatosan biztosítják a hatékony intézményi működést?	16. Intézményének szervezeti kultúrájában megjelenik a fenntarthatóság?	21. Munkahelyén érvényesül a megfelelő munkavállalót a megfelelő pozícióba alapelv?	24. Megjelenik-e/ értelmezhető-e munkahelyén a társadalmi felelősségvállalás?
10. Szervezeténél a rendelkezésre álló pénzügyi erőforrások folyamatosan biztosítják a hatékony intézményi működést?	1	0.14	0.2	0.051
16. Intézményének szervezeti kultúrájában megjelenik a fenntarthatóság?	0.14	1	0.148	0.428
21. Munkahelyén érvényesül a megfelelő munkavállalót a megfelelő pozícióba alapelv?	0,2	0.148	1	0.181
24. Megjelenik-e/értelmezhető-e munkahelyén a társadalmi felelősségvállalás?	0.051	0.428	0.181	1

4. táblázat. *KMO and Bartlett teszt*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.630
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	92.885
	df	10
	Sig.	<.001

Az elemzés eredményeként két faktort tudunk azonosítani. Ezek közül az egyik az értékeket és a felelősségvállalást foglalja magában (V-R, etikai vagy soft-faktor), a másik pedig a szervezeti működést és a szervezeti humánerőforrás-állomány optimális allokációját tartalmazza (O-H, szervezeti vagy hard-faktor).

Ezek a faktorok gyengén korrelálnak egymással (5. táblázat), ami azt jelenti, hogy nem vonható le az a következtetés, miszerint az első komponens felelne az adathalmaz legnagyobb variációjáért. Ugyanakkor a kapott faktorok vonatkozásában nem jelenthető ki, hogy nélkülözhetők lennének, vagyis redundanciát idéznének elő a modellben. A fentiek alapján tehát a két terület között az átlagosnál szorosabb statisztikai kapcsolat mutatható ki, másrészt a humán erőforrás megfelelő kezelése, fejlesztése nélkül a fenntartható működés sem értelmezhető.

5. táblázat. *Komponens korrelációs mátrix*

Component	1	2
1	1.000	.213
2	.213	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Végül fontos megjegyezni, hogy a variancia nagyjából 66%-át (másként a variancia közel 2/3-át) megmagyarázza az azonosított két komponens (6. táblázat). Úgy véljük, hogy ez egy meggyőző arány, amely tovább erősíti a hipotézisünket.

6. táblázat. *Magyarázó erő*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	1,603	40,064	40,064	1,486
2	1,038	25,956	66,020	1,255
3	,804	20,104	86,125	
4	,555	13,875	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

A fenti eredmények mellett azonban megjegyezzük, hogy vizsgálataink során két hipotézisünket nem sikerült maradéktalanul kutatásainkkal alátámasztani. Előzetesen feltételeztük, hogy a lokalitás jellegéből következően a kisebb településeken működő szolgáltatók esetében határozottabban jelenik meg a fenntarthatóság, és a helyi kihívásokkal kapcsolatos felelősségvállalás. Ebben az esetben a negatív kapcsolat kimutatható, azonban a korreláció gyenge, tehát a kisebb településeken működő szervezetek valóban nagyobb hangsúlyt helyezhetnek a fenntarthatósági kérdésekre, azonban csak további ismérvek bevonásával lehetne a korrelációt javítani.

Feltételeztük azt is, hogy a fiatalabb korosztályhoz tartozó válaszadók elkötelezettebbek a fenntarthatóság értékeivel kapcsolatban. Ebben az esetben, a válaszadókat több korcsoportba helyezve sem lehetett valódi magyarázó erővel bíró korrelációs kapcsolatot kimutatni, a meglehetősen gyenge korrelációt mutató adatok alapján faktoranalízis nem végezhető el, tehát, érdekes módon, adatainkból nem következik egyértelműen, hogy a fiatalabb generációk elkötelezettebbek lennének a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatban.

Megállapítások

Kutatásaink legfontosabb megállapítása, hogy a vizsgált speciális szektorban is lehet verifikálni az OVHR-modellt. A modell kulcsterületei valóban megmutatják azokat a fő területeket, amelyek köré csoportosíthatóak a vizsgált szervezetek fenntarthatósággal összefüggő tevékenységei. Az is tisztán látszik, hogy az ágazat szereplőinek nagy része működésük során kiemelt figyelmet fordít a fenntarthatóságra, ismerik a fenntartható fejlődés gondolatrendszerét és filozófiáját, és az közmű-szolgáltatások jellegéből fakadóan tisztában vannak azzal is, hogy fontos szerepet tölthetnek be a szemléletformálásban. Annak ellenére, hogy a vizsgált

szervezetek a piaci logikának megfelelően egyértelműen érdekeltek a fogyasztói többletfogyasztásban, a felelős erőforrás és energia használat, valamint a takarékosagra nevelés is hangsúlyosan jelentkezik kommunikációjukban.

További lényeges eredmény, hogy az OVHR modell kulcsterületei között a működés (O) és az emberi erőforrás (H), valamint az értékek (V) és felelősség (R) statisztikai módszerekkel is kimutatható kapcsolat azonosítható, másrészt egyértelműen látszik az emberi erőforrás kitüntetett szerepe a fenntartható működéssel kapcsolatban. Jelen kutatásunk elsősorban a szervezetek rendelkezésére álló, meglévő humán erőforrás szerepét mutatja, azonban ez alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az emberi erőforrás folyamatos fejlesztése lehet az az egyik kulcsterület, amely segítségével a szervezetek fenntarthatóbb működése érhető el hosszabb távon. Ennek részletesebb vizsgálata azonban további, a vizsgált szektoron kívüli kutatásokat is igényel.

Az OVHR kulcsterületek vizsgálata mellett további lényeges kutatási szempontot jelentett, hogy el tudunk-e különíteni olyan további tényezőket, amelyek alapján lehetőség nyílik egy OVHR-index kidolgozására, amely a közműszolgáltató ágazat szereplőin kívül más piaci szervezetek számára is iránymutatásul szolgálhatnak, illetve az egyes szervezetek fenntarthatósággal kapcsolatos tevékenységei egyértelműen megítélhetők, értékelhetők.

Irodalom

- Bordás, P. (2021). „Közszolgáltatások”. In: Jakab, A., Könczöl, M., Menyhárd, A., & Sulyok, G. (eds.) *Internetes Jogtudományi Enciklopédia (Közigazgatási jog rovat, rovatszerkesztő: Balázs I.)* <http://ijoten.hu/szocikk/kozszolgáltatások>
- Szilágyi, T. (2021). A felelősség társadalma. *Kultúratudományi Szemle, 3(4)*, 38-45.
- Zádori, I. (2017). Fenntartható fejlődési célok és az OVHR - modell a felsőoktatásban. In: Forodné, T. K. (ed.) *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals*. MELLearn Egyesület, 80-93.
- Zádori, I., & Nemeskéri, Zs. (2018). Globális nevelés és munkaerőpiac. In: Tibold, A. (ed.) *Munka és egészség: Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozás egészségügy határterületeiről*. Magyarország: Edge 2000 Kiadó, Budapest. 204-211.
- Zádori, I., Sebők, M., & Nemeskéri, Zs. (2016). Sustainability, HRM and Public Services. *Pro Publico Bono: Magyar Közigazgatás; a Nemzeti Közzolgálati Egyetem közigazgatás-tudományi szakmai folyóirata, 2016(2)*, 42-57.

SZEMLE

A.Gergely András

TERMÉSZETJOGTÓL A FILOZÓFIAI EMBERKÉP- KORSZAKOKIG

A jogtudomány előtörténetéhez tartozó tudásterületek között az elmúlt évtizedben látványos fejlődésnek, rohamtempójú gazdagodásnak a filozófiai emberképek megannyi változata. Ez emberről szóló gondolkodási tradíciók között alapszinten is társ-tudás-területek voltak és maradtak a jog, a történet és a filozófia alapkérdései körüli viták, tisztázások és megközelítési iskolák/irányzatok. Ennek mint tudáshagyománynak mai egzisztenciálfilozófiai vagy jogantropológiai dimenziói újabban egy sor olyan kiadványban öltöttek testet, melyeknek épp a társadalmi státuszok „szociológia előtti” identitás-alakzatai kapnak most új visszfényt. Alább a kérdéskörből kiemelt kiadvány-sorozatra próbálok aprócska reflexiót hangolni, nem titkolva, hogy (sejtésem, megfigyelési tapasztalatom szerint) a jogtudomány történeti aspektusai között is rejtekező igény van az újraértelmezések, jelentés-kiterjedés-növelések jelen korszakára. Mindezek a jogi gondolkodás legitim mivoltát, rendszerszerű egzisztálását csöppet sem érintik, ám az emberképek, emberfelfogások érzékeny dimenziói felé kínálnak megértési felületet.

Felvilágosodott emberképek és eltérő diszciplínák egy izgalmas, szinte „provokatív” összképe nyílik meg azok előtt, akik a Szent István Egyetem szarvasi Pedagógiai Intézete által indított konferencia- és kötet sorozat olvasói lehetnek. Ebben ugyanis tudások és megismerések, közelítés- és értelmezésmódok újkori textusaira, természetfilozófiai áramlataira, tudástörténeti örökségére fókuszáló tanulmányok tisztes mennyiségét találjuk a kezdeményezés „lelke”, Gurka Dezső tudományos búvkörében. Jóllehet a kortárs antropológiai tudás erősen a történő jelenre fókuszált, igen határozottan az élő társadalmi terep élő egyedeire koncentrált megismerési eljárásokat vállalja, de egyhamar belátható lesz már, hogy maga a tudás tudása, az értelmezés értelmezése sem közösségek, tudós társaságok, érdeklődési és kutatási körök nélküli intézmény. És intézmény nemcsak egy egyetemi vagy tudásterületi kör, kutatóhálózat vagy pénzügyi források terében, hanem a felfogásmódok filozófiai, fiziológiai, természet- és társadalomképi „gyűjtögető közösség” értelmében is. Talán csak pusztán gondolatjáték, de egy valamikori-majdani „antropológusok antropológiái” kutatás és közösségtanulmány eleve kínálkozó archaikus „törzsi” színtere, sőt inkább törzs-szövetségi terepe lesz az, ahol a kereső szempontok a vadász-halász társadalmi érdekcsoportok között már képesek lesznek a kevésbé „zsákmányoló”, inkább tudáscsere-gazdálkodással élő tudományos lokalitásokat, antropológiai és társ-tudományi közelítésmódokat regisztrálni, meg elemzés tárgyává tenni. E tárgykör alanyai azonban Mások, a mindenkori mások közötti másságuk is elsősorban élettudományi, természet-történeti, természetfilozófiai, tárgy- és kultúratörténeti kereső szempontok alapján elkülöníthető törzsi hagyományra tekint vissza, de messze nem idegen mindezekről a természetjog európai fogalmával kiterjesztett racionalitás. Ugyanakkor ez archaikus közösségek, „civilizáció előtti” világokat lakók, „primitív népek” körének kultúrájában leljük meg az európai jogfelfogás racionális alapjait és

értékrendjeinek prehistorikus rendjét. (A prehistorikus itt erősen idézőjeles, hisz csupán egy jellegzetesen európai idő-tagoltságot tükröz, miközben a „primitív népek” gondolkodása körében is megtaláljuk „mitikus” őseit mindazoknak, amiket az ókori filozófia, a reneszánsz esztétika, az újkori embertudomány, a Goethe vagy Schelling, Kant vagy Hegel megtestesítette emberkép nyomdokain haladva nevezhetünk meg a tudományos gondolkodás előképeiként, s éppúgy velünk élnek év-tízezrek óta, mint a törzsi világokban a mitikus ősök, a mítoszok, a helyi legendák, a kollektív emlékezet és kölcsönös tudás bármilyen más élményközössége).

Valójában talán egy tudósközösség természettörténeti érdeklődése nyomán, az „egymásba tükröződő emberképek” újkori világában ehhez hasonló módon kap helyet a középkor megannyi világképi eleme, a geológia, irodalom, ásványtan és filozófia művészeti ágakban tükröződése, no meg egy seregnyi más tudástartomány. Így szinte meglepően könnyű dolgunk van, midőn az oriktognózia mint természetfilozófia, a neptunista-vulkanista geológia 18. századi vitái és weimari-jénai mineralógiai terek történeti szemléletének alapos körbejárása után (lásd *Formációk és metamorfózisok*. Gondolat Kiadó, 2013), sőt a schellingi-fichtei természetfilozófia eszmetörténeti kontextusai (*A schellingi természetfilozófia és a korabeli természettudományok kölcsönhatásai*. Gondolat, 2006) vagy további kötetek¹ után a sorozatszerkesztő és irányadó-kezdeményszerző Gurka Dezső egy harsányabban „emberközeli” kötetel lepi meg olvasóit. „Az itt közzétett írások a különféle kulturális és tudományos területek (mindenekelőtt a medicina és a biológiai antropológia) emberi testről alkotott felfogását vizsgálják, elsődlegesen azon történeti folyamat rekonstrukciójának igényével, amelynek során a linneánus tipológiai módszert a morfogenetikus felfogás váltotta fel. E megközelítési mód kialakulásának legfontosabb helyszínei a korabeli Göttingen, Jéna és Weimar voltak, egyik legpregnánsabb példája pedig a jelenségeket egymásba tükröztető goethei metódus. A késői felvilágosodástól a romantika koráig végbement jelentős szemléleti változások hatása e diszciplínák későbbi történetében is megmutatkozik, mint ahogyan az ekkor lezajlott instrumentálizálódási folyamat is hosszú távon működőképes intézményeket eredményezett” – olvashatjuk a kötet fülszövegében, érdemben kiemelve, hogy nem tisztán elméleti és német tudománytörténetről van szó „csupán” (ez sem lenne csekély vállalás), de a kötet írásaiban rendre megjelenik a magyar kapcsolódási háló is, ahol ennek esélyei láthatók.

A Szent István Egyetem szarvasi Pedagógiai Intézete által kezdeményezett tudománytörténeti konferenciasorozat a *Formációk és metamorfózisok* cím alatt geológiatörténeti keretben ismerteti meg olvasóit a felvilágosodás és a romantika időszakának hatására az egyes tudományok, tudományágak még el nem különült területeinek kölcsönkapcsolatairól, s ezért a korszakos fókusz antropológiai szempontú, avagy kultúra- és gondolkodástörténeti aspektusú kötetben, az *Egymásba tükröződő emberképek. Az emberi test a 18–19. századi filozófiában, medicinában és antropológiában* címmel a 18–19. századi filozófia, irodalom és a humán szaktudományok egymásra hatását körüljárva kívánja bemutatni.²

¹ *A schellingi természetfilozófia és a korabeli természettudományok korrespondenciái*. Doktori értekezés a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Doktori Iskolájában, 2005. <https://repozitorium.omikk.bme.hu/bitstream/handle/ertekezes>

² Gurka Dezső szerk. Gondolat, Budapest, 2014., 260 oldal. Ezt és a sorozat további kötetét, a kutatók egyéb szaktárgyi előadásait lásd itt: <http://tudasaramlas.btk.elte.hu/hu/tudastar>

Ahogy már az emberképek kötet előszó-tónusából, s a tartalom jelezte tematikus csoportosításból is kiviláglik, a témák és szemléletmódok, intézmények és a természet rendszerének humaniorák közé vezetett szemlélete szinte eleve kondicionálja a kötet tudáshorizontját. A kötet szerkesztője fordította Olaf Breidbach áttekintő tanulmányát Goethe metamorfózistanáról szóló körvonalakkal és rendszerszemléleti igénnyel (11-35. old.), s e megformált sokféleség-konceptcióval vezeti be a kötet vitatémáit, ráadásul a kétségtelen belátási kompromisszum felé terelve a kritikai nézőpontot: a metamorfózis fogalmi körében Goethe az önmagából kifejlődő természetet jeleníti meg, sőt, korának bizonyos szemléleti „átlépésével” mintegy lemond a teológiai magyarázatokról, a természet egészében vett egyetlen folyamatként látásával pedig a strukturálatlan anyag organikus formává válását, differenciálódó spirálként önmagába visszatérő alakzatát tekinti evidenciának, melyben főkomponens maga a metamorfózis, a maga rejtve maradó sokféleségben, a benne rejlő-kínálkozó lehetőségek kibontakozásával és fejlődésével együtt. Márpedig e természeti rendhez szorosan tartozik a természet emberi szemlélete is, úgymint nem szimplán a megismerendőre, hanem a megismerőre is kihatóan, s így „a szubjektum az objektumban találja meg önmagát, annak szeretetteljes szemlélése által”. S ha ez maga is megismerési evidenciának tűnne, érdemes Kantra utalni, aki megkérdőjelezi a tapasztalati tudás megbízhatóságát akkor, ha azt a szubjektum befolyásolja. Goethe pragmatikus válasza szerint azonban a kanti verdikttel szemben: mivel a szubjektum a természet részét képezi, a természeti tapasztalat bizonyossággal bír, igaz, ez magában rejtje az aspektust, mely szerint valójában akkor a természet szemléli önmagát, így „nincs ellentmondás a természet fogalma és a természetről alkotott szemlélet realitása között” (32. old.). Itt tehát maga a metamorfózistan megismerése is segít abban, hogy a kor tudományos világában (a „realitás és a természet eszméjének szétválása” problematikáját) úgy leljük meg az evidens kérdések és szisztematikus válaszok rendszerében, hogy azok immár akár témakörök szerint, akár tudásterületek vagy empirikus tapasztalati tartományok terén is fejezetcímek átfogó miliójébe kerülnek (filozófia, betegségek, medicina, antropológia, orvosképzés, egészségügyi igazgatás, normarendszerek és „embergép” vagy paleopatológiai, biológiai antropológiai kérdéskörök szerint). S talán már e fenti bevezetés szakkifejezései, fogalmi nővumai is jelzik, mennyire lenne képtelenség a kötet minden tanulmányán végigrohanni... – ennek élvezetes feladata épp az Olvasóra vár, aki talán még nem rettent meg a testképek és testfelfogások tudástükörből visszapillantó sokféleségétől.

A Test és lélek a 18-19. századi filozófiában fejezetcím erőteljesen indít Gyenge Zoltán Kantról szóló írásával, melyben *A lényegtelen ember – elmékedések a kanti antropológiáról* (39-48. old.) provokatívan kezd elgondolkodni, mennyiben tényleg lényegtelen tényező az ember, akit a kanti felfogás szerint a szubjektivitás, az emberi tévedések tesznek nemcsak indifferenssé, hanem a racionalitástól függetlenné, vagyis számításba sem vehetővé. Hegelnél még a Szellemhez képest az ember elhanyagolható, *A szellem fenomenológiájában* a szellem teljességéhez és általánosságához képest csaknem teljesen ignorálható, de Kantot már foglalkoztatják az emberek érzelmei és vágyai, az elme megbomlása, a hipochondria, avagy a „valóságos mert ésszerű, és ésszerű mert valóságos” hegeli koncepciójának elvitatása, hisz a testiséggel kapcsolatos saját undora és rettegése is ezt a „tisza értelmi fogalmak transzcendentális dedukcióját” teszi a szabályozó elvek racionalitásának párjává. *Az erkölcsök metafizikájának* alapvetésével („krónikus metafizikájával”), a habókosság, a téboly, az eszementség, eszelősség problematikái mentén a szerző itt már a későbbi

Kierkegaard, Walter Benjamin és Pszeudo Kierkegaard logikai levezetéseivel „a megfordult világ”, az önhittség előjogát és (politikai-közéleti) elfajulásait hozza párhuzamba, erőteljesen sugallva „a lényegtelen ember” Platontól Ágostonon át a modernekig – diszfunkcióktól eltérően másként-kezelési bűvkörbe vont beteg-káprázatokig – azt a megannyi verziót, mely „a metafizikát hűtlen szerelemnek” nevezi, s ezzel nemcsak önmagát, de környezetét is betegíti (42-43. old.).

Egy 18-19. századi filozófiát a 21. századi lelátóról jellemezni próbálni persze lehetséges, s ha ennek olykor (ma már leginkább széplelkek civakodásának tetsző) aspektusa volt és maradt is a „*Test és lélek: paripa járomba fogva egy ökör mellé*”. Georg Christoph Lichtenberg a *testről és lélekről* című tanulmány (49-62. old.), Békés Vera írása, ebben a 18. századi német gondolkodó Georg Christoph Lichtenberg tudományos munkássága „»tréfálkozásra« épülő, aforizmákra korlátozódó frappáns megoldásaiból az általa kritizált Lavater-féle fiziognómiai felfogás problémákra redukálása (az ember arcberendezése utal az illető jellemére) olyan pathognómiát támogat, mely szerint a hangokban, arckifejezésekben, gesztusokban megmutatkozó szenvedélyek és érzelmek a lélek megnyilatkozásai – viszont mindez csak egy kép, a az arculat és lélek elkülönítése lehetetlen... Sőt azt sem tudjuk valójában, hogyan működik a lélek, vagy mire képes a test, ezért ha valaminek nem ismerjük a magyarázatát, rögtön a lelket nevezzük meg a problémát okozónak és a pathomechanizmusok „kimerevítésének”, alkati sajátosságok általánosításának önironikus eljárása ellentmondásba kerül a filozófia lényegével, vagyis „fiziognómiai autodaféhoz” vezethet, s ebben a dualista felfogás vagy a karteziánus leegyszerűsítés („anyagról van szó”) kevéssé felel meg az „Isten és Világ” heurisztikus magasztosságának (53-56. old.). Ez a kép pedig – bár mintegy „újabb szempontokat talál” a lélek természetének dualista nem-megközelítéséhez, ma már a fraktálgeometria és a skálafüggetlen hálózat kutatási eredmények magasról rációznak a lichtenbergi tipológia aforizmatikus alapjaira. Érdekes, ahogyan William Hogarth hat metszetét elemzi (*A szajha útja* című sorozatot), de a test szükségképpen romlása, a védekezés kényszere a személyiségben egészen a „kényszeredett engedelmességig” kíséri a test/lélek vitában megjelenő nyelvkritikai aspektusokat, a korlátozott értelemben vett testiség ismert jelenségeknek alávetettségi kérdéseit: „Szerénység és óvatosság a filozófiában, s főként a pszichológiában; ez az, ami mindennél jobban illik hozzánk” – írja összegző aforizmájában.

E szentenciózus közelítés mintegy kézre is jön itt Tóth Tamás dolgozatához, aki a humboldti antropológiáról tudománytörténeti szemszögből kínál áttekintő gondolatokat (63-75. old.). Miután jelzi, hogy sem az „antropológia” fogalmának nem létezik tudományos közösségek közötti egyeztetett (nyelvi és fogalmi) derivátuma, ugyanakkor az „általános antropológia” sem lehetséges, így „ismeretek univerzuma” és „diszciplináris galaxisok” közötti tudások vitáját láthatjuk leginkább, vagyis mai értelemben „transzdiszciplináris együttműködést” a természettudományok, társadalomtudományok és szellemtudományok között, ezek ágazataiként pedig jogi, orvosi, biológiai, törvényszéki vagy más szakantropológiákat, ezekből átfogóan specifikus szempontot leginkább a kulturális antropológia kínál (ennek is naturalista és kulturalista kutatási irányjaiban), melyet periodizáció (premodern, modern és posztmodern változatok) kísérhetnek, de mindvégig alapmegoldásként marad a filozófiai antropológia redukcionista változata, mely Humboldt esetében „eleve antropológia és filozófia szintézisének megalkotása volt” (69. old.). Tóth írása fontos e kötetben, mert a Christoph Wulf követte „történeti antropológia” nézőpontját hozza

empirikus közelségbe a nyelvi, társadalomismereti, művészeti jegyek áttekintési szándékával, s ebben Paul Ricoeur teóriáját előmozdító hatások együttesével, beleértve a kanti kriticismus pragmatikus ágát, a „Rousseau, Herder, Fichte, Goethe és Schiller antropológiai szempontból releváns elméleti munkásságát is” (72. old.).

Mintegy gondolati íven átható kérdéskör szolgál kiegészítésként mindehhez, itt éppen Loboczký János gondolatmenetében (76-86. old.), melyben *Schiller fiziológiai-filozófiai antropológiája* címen a német költő esztétikai írásai, levélrészletei, „az ész és fantázia” természetére vonatkozó „populárfilozófiai” megállapításai között keres poszt-kantiánus reflexiókat, s eközben szembefordul az antik filozófusokat mindegyre citáló „szakfilozófiai” nézőpontokkal, eklektikus szempontokat is vállalva kiáll a merev módszertan-ellenességig vitt empirizmus mellett, és antropológiai érveket keres „a racionális pszichológiával szemben”, mikor karlsruhei értekezéseiben (hármhat kellett írnia ahhoz, hogy egyet végre elfogadjanak) épp az ember és állat közötti szellemi természet összefüggéseiről szóló téziseit sikerült „filozófiai orvos” rangra emelnie. Végző soron a szellemit a testiben kereső (Voltaire-iánus) és a fiziológiában is a szellemiek testi mivoltát vizslató (orvosi) aspektust a Diderot-i „anatómia és fiziológia művelése metafizikával és morállal” egybevetés erejét bizonyító értekezése „az egész emberről” (*Wissenschaft vom ganzen Menschen*) szóló felfogásmódot részesítette előnyben, elágazva a morál filozófiája, a szeretet aspektusa, a megismerés és az igazság felismerésének „szép és bölcs törvényét” kereső megoldása felé, vagyis egyfajta „összekötés/érintkezés” kérdéseire vezetete tovább (nem függetlenül Lavater fiziognómiai töredékeitől), eljutva az emberi személyiség totalitásának eszméjéig, a morálfilozófia „öszton és ész, erkölcsiség és érzékenység” dilemmáinak feloldásáig.

E korszakos dilemmák szélesebb körének, s főképp megannyi magyar vonatkozásának feltárása (a kötet vállalásai között is talán itt a leghangsúlyosabban) Mester Béla *Ideggyengeség és hipochondria. Betegségmetaforák a 19. század első felének magyar filozófiai vitáiban* című írásából köszön ránk (87-95. old.). Mégpedig épp annak ürügyén, hogy a magyar filozófiatörténet narratívái között mily közkeletű verziókban szerepeltek ókori hivatkozások, klasszikus idézetek, újkori levezetések, miközben minden adott kor épp a maga szentimentális-romantikus-irányzatos főáramának megfelelően hivatkozta „a gép és a test analógiája” Hobbes-kori vagy felvilágosodás-tónusú változatait, ezek között is az organizmus és mechanizmus közötti megkülönböztetések kísérleteit. Weszprémi István gyermekápolási tanácsadó könyve (Kolozsvár, 1760) például, vagy az erkölcsi nevelést prioritásban részeltető, a saját test és az állam teste, az önmegfigyelés és a test fölött gyakorolt kontroll túlhajtott, diákkorban elburjánzóan jelen lévő, emiatt a nyilvánosság terét is átható kérdésköre nemcsak a testiség orvosi stílusú elbeszélését tükrözte ekkoriban a filozófiai igényű gondolkodásban vagy kommunikációban, hanem „a nép vélt életszemléletére való hivatkozás, vagy éppen a reformkor elején a női tekintetnek az irodalomban való jogosultságáról lefolytatott nagy hírlapi polémia” mint hiányjelenségek is tükröztek biologicista megítélést, a közös életvilág hatásának kritikájául szolgáló civilizációs értékítéleteket, vagy éppen a vallásfilozófiai miszticizmusba hajló testfelfogások (pl. Kölcsey esetében) valóságidegen metaforák alkalmazását is igényelték, a „kóros valóságérzékelésben szenvedő tudósok” tündértájakra tévedését is újmódi szimbolikus hatalomként „kellemetlen, de elkerülhető testi tüneteket okozó termékek” szabályozásában intézményesíthették. E korszakosan érvényes rálátások csak mélyebb, textuális, és komplex életvilágok elemzésére épülő meglátások alapján segítenek megérteni a gyengeség és kitettség, a

külső világtól függetlenedni hajlamos valóságkonstrukció nyilvánosság-fókuszálta (azaz sajtóban terjedő, ott kibeszélt, tematizált, morálfilozófiai szintre emelt) kérdéskörei emiatt épp a kötet főcímébe ágyazott „egymásba tükröződő emberképek” egy sajátos változatát jelzik alapvetően megértendőnek.

Érdeemes jelezni: mindeddig a fenti körvonalakkal a kötet tanulmányainak és kérdésköreinek egyötödét futottam át csupán, szerény előzmények jelzésével. A *korabeli medicina és antropológia szemléleti alapjai* címet viselő fejezetben Magyar László András *A test mint gép – a metaforától a valóságig* című tanulmánya az antik nedvelmélet cáfolatainak „szilárdkörtani”, anatómiai, testgép-elméleti, nedvkörtani változatokat vonultat föl, Gurka Dezső *A „kaukázusi rassz” fogalmának interpretációit* keresi végig a 18. századi német antropológiai vitáiban, Sz. Kristóf Ildikó a Tőle már jól ismert analóg elemzést kínálja – ezúttal *Ausztrál bennszülöttek teste* témakörében és Almási Balogh Pál egy ismeretlen kézírata etnológiai kontrasztjaival, s két nagyobb tanulmány mutatja be a medicina intézményesedésének kereteit (Molnár László, Krász Lilla írásában), majd három másik írás *A romantika korának medicinája* blokkban, s további három *A biológiai antropológia kezdetei és kibontakozása* címmel öleli fel a tudományterület történetét, a paleopatológia születését és a Vácott talált múmiák multidiszciplináris kutatásának ágbogait.

A kötet egésze akár egybefüggő tudásterületi összkép, akár a több verzióban jelzett „emberképek” és egymás tükrében is változni képes embertudományok mintegy két-háromszáz évét lefedő szemléleti felfedezések kontrasztjait jelzi, nemegyszer maguk a viták és lehetséges nézőpontok kusza fordulatai közepette. A szerkesztő Gurka Dezső és a szerző Mester Béla is sugallta fejlődés-szemléleti kritika ugyanakkor nem csupán azt tükrözi, mit tudtak már akkor egymásról, hanem azt is, mit tudtak önmagukról, s miképp nem lehet a másokról való tudást még másabbaktól átvett tudások szimpla tükröződéseként filozófiai érvényű látásmódnak értelmezni, ha közben időszakok, tudástörténeti paradigmák és szemléletváltások, komplexitás-változások és mikroléptékű kölcsönhatás-elemzések korszakai teltek s telnek el. Sz. Kristóf Ildikó írása meg szakmai és diszciplináris téren is izgalmas tesztje a kutatás, a forráselemzés, a gyűjtés és értelmezés egységének, belső harmóniáinak és lehetséges perspektíváinak... – nem utolsósorban arra is tekintettel olvasva, miként lett az utóbbi évtizedben önálló diszciplína-igénnyel a jelenbe ékelődő tudástár része a jogi kultúratörténet és jogi néprajz műhelye (Mezey Barna irányításával), vagy miképpen vált a jogalkalmazás részévé a politikatudományi társterületként fontossá lett jogszociológiai gondolkodás (Fleck Zoltán elemzéseiben), a jogfilozófia (egy sor kortárs kutató munkásságában) és több más korábban „marginálisnak” gondolt tudástár.

A kötet sorozat, mint a tudástár része, kiegészül a résztvevő kutatók részint apróbb tematikus ráközelítéseivel, előadás-formában megjelenített közléseivel, de a szaktudományi felületeken publikált további izgalmas tudáskészlettel is.³

³ lásd példaképpen Gurka Dezső tudásaramlás-folyamatokról szóló összegzését http://tudasaramlas.btk.elte.hu/images/pdf/studies/gurka_changes.pdf, az Alprojektek kínálta további eredményeket http://tudasaramlas.btk.elte.hu/hu/alprojektek/antropologia-etnologia_vagy_a_Sz.Kristof_Ildiko_attekinteseben_szereplo_tudomanyteruleti_osszefoglalot/ https://archive.org/details/A_magyar_neprajztudomany_es_kulturalis_antropologia_az_ezredfordulon/00011Sz.kristof.MTS, továbbá a rokon területek kiadványaiban megjelenő más közleményeket, például <http://www.kaleidoscopehistory.hu/index.php?subpage=cikk&cikkid=424> ;

Mindazonáltal érdemes megfontolás tárgyává tenni, hogy az itt és ilyen aspektusban kínálkozó tudományterületi kitekintés ténylegesen is képes a jogantropológiai, jogtörténeti kutatások számára releváns szempontok, kérdésfeltevések, értékelési alakzatok számára érdemi megfontolásokat sugallani, vagy ez csupán az én tévképzetem. Más lenne a helyzet, ha a kortárs jogantropológiai gondolkodás egy lehetséges „kompendiumát”, összefoglaló módszertani és tudományrendszertani összegzését valamiképpen úgy végeznénk el, hogy abból ne kizoruljon, hanem lehetségesen belefoglaltasson mindaz, ami a jogtörténeti szaktudás részét képezve nemcsak a múlt jogelméleti, hanem a jelen gondolkodás-antropológiai szempontrendszerébe is szervesen illeszkedhetne, s mellesleg a jogtörténeti felfogásoktól sem lenne távol.

Ez azonban nem egyetlen szimpla javaslat vagy szentencia, hanem tájékozódás és gyakorlati tudáspróba szintjén fog eldőlni. Ehhez pedig a fentebbi elnagyolt ismertetőben csupán néhány lehetséges elgondolást javallottam, nem többet. A folytatás a folytatókra bízva...

Házás Nikoletta

ORBÁN JOLÁN: FOTOGRAMMÁK¹

Megtiszteltetés számomra, hogy bemutathatom Orbán Jolán első fotókiállítására kinagyított *Fotogrammáit*. Annál is inkább, mivel Orbán Jolán a Pécsi Tudományegyetemen 1993-94-ben, vagyis közel harminc éve, *Az Írás képfordulata* címmel a fényképezés elméletéről írott szakdolgozatom témavezetője volt. A fényképezésről való gondolkodás tehát régóta összeköt minket. Akkor is és azután is dolgoztunk és gondolkodtunk együtt: szavakról, képekről, de nemcsak azokról. A közös munkákban mindig ott volt és ott van valami, ami úgy tűnik, *most is jelen van*, s ami mindkettőnk számára most is és akkor is fontosnak bizonyult. Valami, ami nem hullott ki az idő rostáján, valami, ami mindig is van, volt, ami mindennek ellenére van, volt és újra lehet.

Mert mindegy, hogy filozófiáról, esztétikáról, irodalomelméletről, festészetről, talált tárgyakkól kiinduló konceptuális művészetről, beszéd- és képaktusokról, vagy akár az életünk fontos eseményeiről, gyermekeink születéséről, pályájáról, a munkánkról, a terveinkről beszélünk, létezik egy közös metszet, ami mindig és mindenkor *jelen van*. Valami, ami a miénk is, meg nem is, amiben benne is vagyunk, meg kívül is, ami bennünk is van, meg túl is mutat rajtunk.

A KÖLTÉSZET az a közös metszet, ami nemcsak a szavakban, és nemcsak a képekben vagy más tárgyokban, hanem a hétköznapijainkban, tárgyak nélkül is ott tud lenni. Mert a költészet *eseményként* is képes megnyilvánulni. S bár Hölderlintől és Heideggertől úgy hallottuk: „költőien lakozik az ember”, aki bárhol is lakozik, az tudja jól, hogy az ember nemcsak költőien lakozik, mert költőien lakozni nem magától értetődő, költőien lakozni luxus, költőien lakozni feladat, költőien lakozni kihívás.

Ami Orbán Jolán körül és a vele megélt időpillanatokban mindig is jelen van, tán épp ez a bizonyos „költőien lakozás”. Az itt látható képek pedig ennek a költőien lakozásnak a fotografikus lenyomatai. *Fényírás-nyomok*. Az élénk színeket (pirosat, sárgát, magentát) és kontraszthatásokat (piros-fekete, piros-fehér, sárga-fekete) használó, a kamera mozgásával létrehozott, holdfényben készített absztrakt gesztusfotók különlegessége, hogy absztrakt mivoltuk ellenére hasonlítanak. Pontosabban fogalmazva, hasonlósági viszonyt létesítenek. De nemcsak egy-, hanem kétirányú, meg- és kifordítható hasonlósági viszonyt. Lévéen, hogy ezek a *fényírás nyomok*, vagy ahogy szerzőjük hívja őket, *FOTOGRAMMÁK*, olyan esszenciális létpillanatokban létrehozott, privát nyomok, amelyeken a képkészítő szubjektum alanyi mivoltában *egészen*, de *nem portréként, nem testként és mégis látványként* van jelen. Alanyi mivoltát ugyanis nem tárgyiasítja, és nem transzponálja egy másik, önmagán kívüli formába. Ezáltal a kép nem az esemény, a szubjektum eseményének a reprezentálása lesz, hanem inkább annak a kivetülése, színeváltozása, autentikus, mert folytatólagos nyomhagyása. A két-három kockából álló színes sorozatokban ez az átáramlás a fénykép készítőjére, és talán csak rá jellemző mozgásenergiában mutatkozik meg. Olyasféle kiáradások ezek az absztrakt fotók, amelyek az ismerősök

¹ Elhangzott Pécssett, a Civil Közösségek Házában, 2022. szeptember 22-én, Orbán Jolán *Fotogrammák* című kiállításának megnyitóján.

számára „pont őt”, Orbán Jolánt, az ismeretlenek számára pedig „valakit”, és nem „akárkit” azonosítanak be. Valakit, aki akkor és ott egészen és nemcsak félig, nemcsak átmenőben volt jelen. Aki a léttapasztalattal telített poétikus pillanat rögzítését belülről jövő szükségyszerűségnek, mintegy egzisztenciál-etikai feladatnak tekinti. Rögzíteni azt és úgy, ahogy csak akkor és ott megjelent. A mozdulatok önazonosságát a színválasztás ízlésbeli azonossága szavatolja. Főszerepben a piros és a fehér, ismételve, variációkkal, átmenetekkel. A képek az önmagával számot vető én, az önmagát alakító, ugyanakkor a megtörténni akarót meghagyó ember méltó nyomhagyásai, a felismert, a megélt és a megéltség pillanataiban kifordított, formáktól mentesített énség ismétlődéseinek és meglepetéseinek absztrakt nyomai.

Ez az absztrakció azonban más, mint a festmények absztrakciója. A fotográfia, bármennyire formanélküli is, a festményekkel ellentétben sohasem tud teljesen elszakadni a valósághoz való referenciális kötöttségtől. A fotografikus absztrakció ezért egyszerre húzza magához és tolja el magától tárgyát, egyszerre érintkezés és távolság, valóság és a valóság felfüggesztése.

Orbán Jolán fotói gesztusfotók. Olyan kísérletező gesztusok, amelyek a meglepetésként létrejövő látvány rögzítésére irányulnak. A cselekvő és saját cselekedeteinek színes nyomait szemlélő alany, aki miközben a holdfényvel, egyben önmagával, a létezéssel, a múlandósággal, és talán a holdfényben megidézett „mesterével”, Jacques Derridával is dialogizál. Dialógusa játékos, bensőséges, nem zárt, nem strukturált, nem statikus, ugyanakkor mégsem „központ nélküli játék”.

A kiállításához készített katalógusban az itt bemutatott *fényfelvételek* reprodukciói három tematikus csoportban láthatók újra. A három témakör címe: „Látomások”, „Villanások” és „Száguldások”, mindhárom azt jelzi, hogy készítőjük számára különösen fontos a mozgás, a történés, a lendület eseménye, amely miként a „röptében elkapott madár” egyszerre statikus és dinamikus, egyszerre állítja meg és viszi tovább a szemlélőt önmaga és a másik felé, s mindazon tartalmak irányába, amelyekkel a képeket nézve együtt tudunk rezdülni.

Kedves Jelenlévők, az utóbbi években maguk is tapasztalhatták, hogy Pécs a kortárs fényművészet fontos helyszínévé vált. Ennek egyik újszerű megnyilvánulása Orbán Jolán FOTOGRAMMÁK című kiállítása, amelyet ilyen szemszögből is érdemes szemlélni.

Ebből a perspektívából nézve mi mással is zárhatnám gondolataimat, mint egy felvilágosodás korabeli német költő, Goethe szavaival: „Mehr Licht, Mehr Licht, Mehr Licht”.

Dudok Fanni

KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS FENNTARTHATÓSÁG

Zádori Iván (2022, szerk.). *Környezeti nevelés és fenntarthatóság*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

2022 őszén jelent meg Zádori Iván szerkesztésében és a Pécsi Tudományegyetem gondozásában a Környezeti nevelés és fenntarthatóság című könyv, amely az a Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal segítségével jutott el hallgatókhoz, oktatókhoz és érdeklődő olvasókhoz.

A Magyar Energetikai és a Közmű-szabályozási Hivatal az elmúlt években több olyan programot is támogatott, amelynek felvállalt célja volt a társadalmi tudatformálás egy fenntarthatóbb, környezettudatosabb és nem utolsósorban energiatakarékosabb szemléletmód kialakításában. Ebbe a sorba illeszkedik jelen tanulmánykötet is, amely a Hivatal és a Pécsi Tudományegyetem közös projekt keretében valósult meg, melynek célja, hogy oktatási segédletként mutassa be a különböző vizsgált témaköröket, ezáltal tananyagként válik használhatóvá a pedagógusok és a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára

A környezeti nevelési kérdések egyre hangsúlyosabban jelennek meg világszerte, fokozottabban jelentkeznek a globális, regionális és lokális-, a gazdasági-, a társadalmi- és a környezeti kihívások. A fenntarthatósággal kapcsolatos problémák és feladatok az oktatási programok és képzések meghatározó részévé válnak, így behálózza a pedagógusképzés területét is. A jövő pedagógusainak felkészítésénél, felkészülésénél ma már nem megkerülhetők azok az információk és tudáselemek, amelyek mindamelllett, hogy a jövőbeli pedagógusok szemléletmódját és attitűdjeit formálják, felkészíthetik a jövő generációit is a változásokhoz történő alkalmazkodásra. Ha ez a folyamat sikeres, e generációk felkészültebben, megfelelőbb kompetenciákkal, tudatos és aktív állampolgárként nagyobb eséllyel fognak tenni egy, a jelenleginél sokkal fenntarthatóbb világ megvalósítása érdekében.

A hiánypótló mű ezt a feladatot kívánja elősegíteni. A könyv a 21. század a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásait és a fenntarthatóságra nevelés alapkérdéseit mutatja be, az elméleti háttér felvázolása mellett fontos hangsúlyt helyezve arra, hogy e tudáselemek milyen formában hasznosíthatók és milyen jó gyakorlatokat eredményezhetnek az oktatás különböző szintjein és szinterein. A kiadvány első fejezetében a szerkesztő, Zádori Iván kijelöli a munka kereteit, ezt követően pedig, folytatva a szerkesztő gondolatmenetét, Molnár Blanka ismerteti a fenntartható fejlődés elméleti hátterét és 21. század fenntarthatósági kihívásait. A harmadik fejezetben Angler Kinga (Környezetgazdálkodás és környezettudatosság) mutatja be a környezetgazdálkodás alapjait és az erőforrásokkal történő gazdálkodás múltbeli és jelenlegi sajátosságait, ahol fontos szerepet kapnak az egyes környezeti elemek, a környezeti problémák ok-okozati kapcsolatait, valamint a természeti erőforrások fenntartható kezelési gyakorlatának kérdései is. A 4. és 5. fejezetekben Szentesné Nagy Éva ismerteti a fenntartható fejlődés óvodai kérdéseit (Környezettudatosság az óvodában; Fenntartható fejlődés, projektek az óvodában), ahol az elméleti alapok mellett a projektorientált tanulásszervezés módszertani kérdéseinek elemzésére is sor

kerül, jó gyakorlatok és személyes tapasztalatok bemutatásával. A 6. fejezetet jegyző Máté Andrea a lokalitás és energiatudatosság kérdéseit járja körül, továbbá az energia és környezettudatos nevelés sajátosságait mutatja be kisiskolás korban. A gyermekeket körülvevő lokalitásból kiindulva tekinti át a kisiskolások szűkebb és tágabb helyi környezetét és a hozzájuk kapcsolódó környezetterhelő problémákat, valamint a környezettudatos megoldásokat, amelyek befolyásolják a hozzájuk kapcsolódó energia-, vízhasználati-, fogyasztási-, vásárlási-, közlekedési szokásokat.

A könyv szisztematikusan járja körül a környezeti nevelés és a fenntarthatóság alapkérdéseit, tartalmát, tematikáját. A kötet gyakorlati fókuszát figyelembe véve válik módszertani kézikönyvként is használhatóvá, a pedagógusok, az oktatási és nevelési szakemberek, valamint a pedagógusképzésben hallgatók számára is. Az egyes fejezetek önálló kurzusok tananyagaként is beemelhetők az oktatásba. A kiadvány felvállaltan az alsófokú pedagógusképzésre koncentrálna, a szerkesztő és a szerzők figyelmét a jövőben remélhetőleg nem kerül majd el, hogy a környezeti oktatás feladatai nem érnek véget az óvodai és általános iskolai nevelést követően sem, ezért érdemes lehet a közép- és felsőoktatás esetében is feltérképezni a legfontosabb feladatokat és a jó gyakorlatokat. A 2022-ben kiadott könyv értelemszerűen nem reflektál a jelenlegi gazdasági, társadalmi folyamatokra, azonban egy esetleges második kiadás esetében ez előbb említett bővítési javaslat mellett e változások nyomán követése is kifejezetten indokolt. Ezen megjegyzések azonban elsősorban építő jellegű javaslatok, mintsem kritikai megjegyzések, hiszen a formai és tartalmi szempontokat is maximálisan teljesítő és kifejezetten szép kiállítású könyv nem hiányozhat egyetlen pedagógusképző intézményből sem.

SUMMARIES

Balázs Szabó – Zsolt Nemeskéri

An anthropological and ethical approach to socioeconomic systems

In this study, we wish to formulate a critique of the economic system of our time with the help of the "toolset" of philosophy. We seek to put concepts that we consider one-sided and ethically objectionable in a different light, considering, among other things, meta-anthropological and moral aspects. Our aim is not only to take the current socioeconomic system under criticism and to point out the shortcomings of the ideological background that is closely intertwined with it and considered characteristic but also to highlight the truly essential reality of man through the examining a sacralized structure.

Adél Vehrér

Philosophical, cultural anthropological and ethnographic approaches to the concept of tradition

The process of transmission of tradition has all examined philosophy, education, sociology, theology, history, and especially cultural anthropology and ethnography. All of these disciplines understand the concept of transmission of knowledge over at least two or more generations. However, there are very different approaches to how the concept of tradition is interpreted in the various disciplines and which aspects of the concept are highlighted. These are presented in this paper.

Imre Bús

Chapters from the history of play pedagogy

The game has been a part of education for a long time but could not become a commonly used tool. Today, it does not have a decisive role in public education either, even though the literature offers adequate sources and motivation for the pedagogical usage of gamification. The study presents some significant pedagogical researches that represent the progression in the history of pedagogy. With their help, it is possible to plan modern pedagogical processes adapted to the conditions of our world.

Enikő Györkő – Réka Nick

The role of body schema in cognition

The body schema is the basic knowledge in the development of the self and the condition for the development of further cognitive knowledge. Previous studies have found different patterns in the development of the body schema in many cases. The number of diversities seems to be increasing significantly. This study aims to collect data on the implicit body image of typically developing children. In the study we collected 3,6- 7-year-old preschool children with typical development. The body

schema and lateral dominance were measured with some playful task. We tasksd a significant difference between the performances of the 3,6-4,6-year, and 5,7-6,8-year age groups. The development between age groups is linear. In preschool age, body schema knowledge develops consistently. Itis follow-up is unavoidable in the development of preschool mental ability.

Zsuzsanna Schnell – Szabolcs Zalay – Ildikó Gombás

Project pedagogy in practice – elements and efficiency of VIZED Project of Leőwey High School of Pécs, as a source for social change

The article describes the realisation of a project in the framework of environmental and health education at Leőwey High School in Pécs. We outline the method's basic steps and notions that ensure a valid and reliable pedagogical scheme indispensable for the educative purpose of the project method. The skills developed in the method are listed, evaluated and described, all converging to enhance 21st century competencies with which one can educate competent individuals for the future, for life, an example of 'homo studens', aiming to raise wise and socially competent, knowledgeable individuals, humans for life. In this, the recognition and support of individual inclinations are essential, where the educator takes the role of a moderato, rather than providing rready-bakedlexical knowledge as in the traditional frontal classroom setting. The article also describes the compulsory elements and phases of projects, thus giving a guide to further projects with applied nature and with educational potential to foster and bring on social change.

Péter János Horváth

Green philosophy and sustainability in education

In this study, starting from the social philosophy based on conservative values, I examine some educational philosophy components of sustainability. First, I review the most important fundamental theses of environmental ethics and environmental philosophy in the light of how and in what form these approaches can appear in education. I turn primarily to the work of Roger Scruton, since he is the person most closely associated with the trend of conservative green philosophy. My goal is to show a clear path in terms of more sustainable energy use along the Scruton principles to those generations who will undoubtedly face the sustainability challenges that arise more intensively than the current generations.

Gábor Kozma – Zsolt Nemeskéri - Attila Pongrácz – Iván Zádori

Implementation of energy awareness and environmental education programs in Hungarian higher education: evaluation of a pilot program

Our study aims to evaluate the pilot training conducted in the framework of the project "Environmental education and sustainability - implementation of energy awareness and environmental education programs in Hungarian higher education" with the support of the Hungarian Energy and Public Utilities Regulatory Office. Our study includes the presentation of the four higher education institutions participating in the

pilot program, the methodology of the research and the summary of the results obtained. An important outcome of the study is that among the students and teachers of the higher education institutions participating in the pilot project, interest in and commitment to environmental education and sustainability can be traced. The results highlight that current and future teachers are trying to do as much as possible in their respective fields so that the next generation will be prepared to deal with the currently visible and expected sustainability challenges.

Alexandra Haffner-Kiss

Investigation of the communication habits related to the scholarship application among members of the Z and Y generations

In this study, I examine the applicant habits of members of the Z and Y generations and the relationship between the professional opportunities inherent in higher education scholarship applications from the perspective of applicants (students). Within this framework, I analyse the applicant's habits in the context of the lifestyle entwined by the information technology that also defines everyday life. Regarding the two generations, on the one hand, I am looking for answers to the questions of what can help increase the willingness to participate in tenders among the members of Generation Z; on the other hand, I also try to shed light on what effect the members of the Y generation thought they discovered in the development of their professional careers after the successful application.

Zsol Nemeskéri – Marianna Sebők – Iván Zádori – Balázs Szabó

Research results of the OVHR model at Hungarian utility providers

The Hungarian Energy and Public Utilities Regulatory Authority and the Environmental Philosophy, Bioethics and Green Philosophy Research Group of the University of Pécs in the framework of the 2020-2.1.1-ED-2020-00107 project deal with the investigation of theoretical and practical questions of sustainability. Research activities related to the OVHR model also play an important role in the implementation of the project. The OVHR model defines the four key areas (operations, values, human resources, responsibility), the appropriate management of which can result in the sustainable operation of the organisations in the longer term. Based on the OVHR model, our study presents the sustainability-related practices of Hungarian utility providers. In addition to presenting our results and verifying our model, our study shows the main patterns of the key areas of the OVHR model in this special sector are considered to be emphasised everyday operations and practices and also focus on the relationships can be observed between the key areas and the role of HRD that contributes to the more sustainable operation of the sector's actors.

E SZÁMUNK SZERZŐI

A. Gergely András társadalomkutató, az Eötvös Loránd Tudományegyetem TáTK, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem oktatója, a Kultúra és Közösség című művelődéseméleti folyóirat főszerkesztő-helyettese.

Bús Imre a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának főiskolai tanára, általános és tudományos dékánhelyettese.

Dudok Fanni a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának adjunktusa.

Gombás Ildikó a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium angol biológia szakos tanára.

Györkő Enikő a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézetének egyetemi docense, ADHD kognitív és emocionális profil). A Tipikus és Atipikus Gyermeeknyelvfejlődési Kutatócsoport vezetője.

Haffner-Kiss Alexandra a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD hallgatója, a PTE Filozófia Doktori Iskola titkára.

Házás Nikoletta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa.

Horváth Péter János címzetes egyetemi docens a Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola doktorandusz hallgatója, az MVM Paksi Atomerőmű Zrt. vezérigazgatója, az MVM Csoport igazgatóságának tagja.

Kozma Gábor egyetemi tanár, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának lelkeségi ügyekért felelős dékánhelyettese.

Nemeskéri Zsolt a Pécsi Tudományegyetem és a Gál Ferenc Egyetem egyetemi tanára, a PTE KPVK Kultúra- és Társadalomtudományi Intézetének igazgatója.

Nick Réka a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar gyógypedagógiai szakos hallgatója.

Pongrácz Attila egyetemi docens, a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar dékánja, a Bölcsészettudományi és Humánerőforrás-fejlesztési Tanszék tanszékvezetője.

Schnell Zsuzsanna kognitív nyelvész, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának habilitált egyetemi docense.

Sebők Marianna egyetemi adjunktus a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézet Szervezeti Magatartás Tanszékén, az OPUS TIGÁZ Zrt. és az OPUS TITÁSZ Zrt. humánerőforrás és szervezetfejlesztési igazgatója.

Szabó Balázs a Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola elsőéves, valamint a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Gazdaságtani Doktori Program védés előtt álló hallgatója.

Zádori Iván okleveles közgazdász, okleveles humán szervező, habilitált egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának külügyi és kapcsolati dékánhelyettese, a PTE KPVK Vidékfejlesztési Intézetének igazgatója.

Vehrer Adél a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán és Társadalomtudományi Karának egyetemi docense.

Zalay Szabolcs PhD, középiskolai tanár, a Pécsi Leówey Klára Gimnázium igazgatója.

