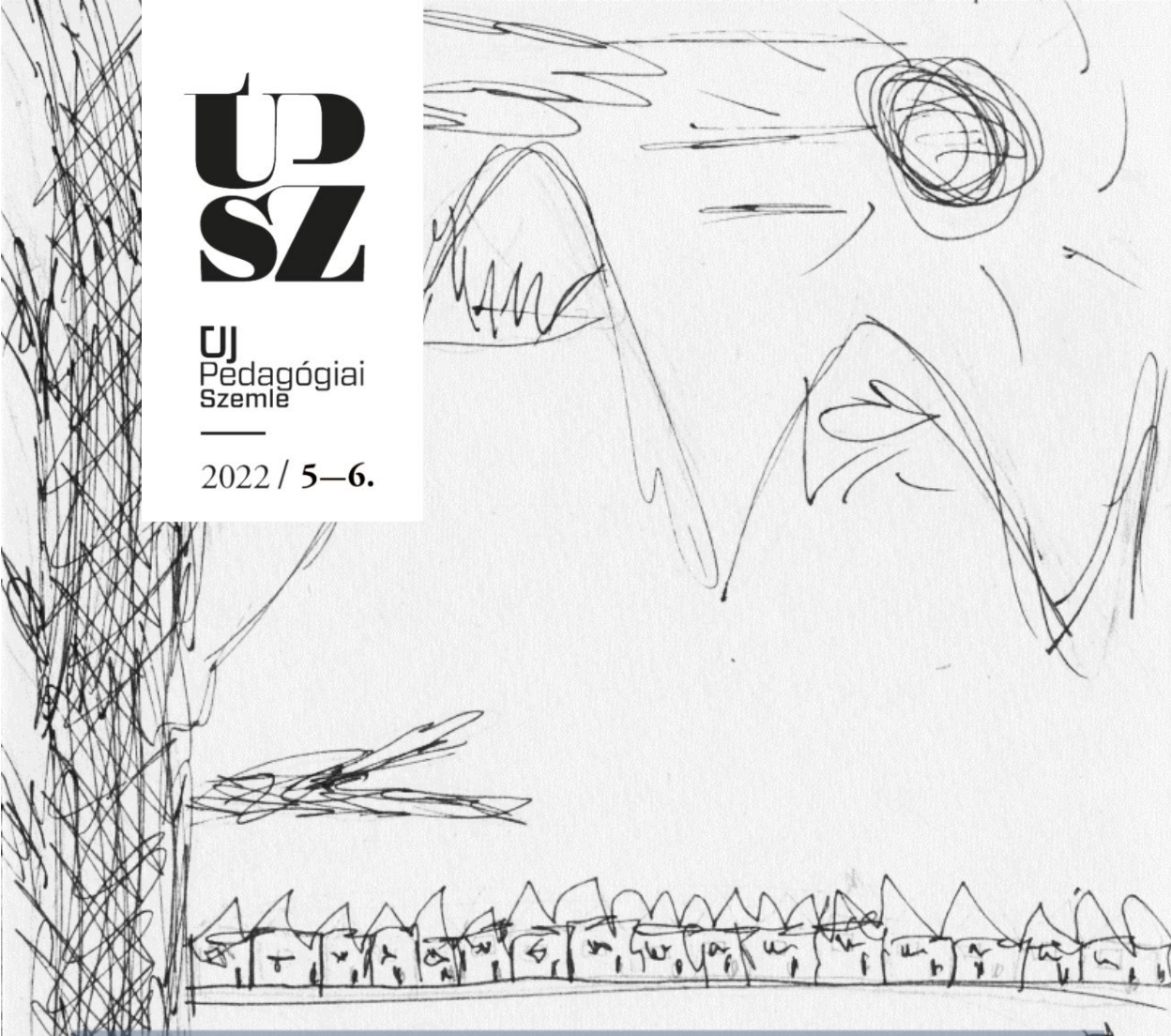
ÚPSZ
Új Pedagógiai Szemle
2022 / 5—6.



FEKETE PEDAGÓGIA A TESTNEVELÉSBEN ÉS A SPORTBAN

SERDÜLŐK EGÉSZSÉGVÉDŐ ÉS KOCKÁZATI MAGATARTÁSA

Negatív gyermekkori élmények és ellenhatásaik – konferencia

A békeviselt nemzedék történelemtanárai

A II. zsidótörvény - Imre Sándor levélváltása Kemény Gáborral

Pedagógusok viszonya az oktatási célú videójátékokhoz

Dráma-e a tanítás, „színész”-e a tanár?

„OLYAN VAGYOK, MINT EGY HÁZ ALAPOK NÉLKÜL”

A képekről (V. A.)

Képeinken ezúttal általános iskolai 6–7. osztályos gyerekek tizenkét, illetve tizenöt évvel ezelőtt, nagyobbrészt nyár elején készült tollrajzai, rajzai, festményei láthatók.

A válogatás az olvasás tükrös ellenpontjául szolgálna, kikönyöklendő nem a szabadsá*got*, hanem – mintha muskátlis ablakon – a szabadsá*gba.* A képeken ugyanis emberalak nincs sehol.

Szeretek kikönyökölni, mert látom, hogy jé, szépséges és szövevényes minden *nélkülem* is, na persze jól tudom, hogy én meg azért vagyok itt, hogy nézzem és rajzoljam és fessem az egészet, de hát ez is csak olyan mese, amit magamnak mesélek, mert *annyira jól tudom*, hogy így van, és mert én pont ezt szeretem mesélni, hát Istenem, más is mesél mindenfélét, az igazság az, hogy folyton egymáshoz, meg egymásról beszélünk, annyit és annyifélét, hogy rojtos már a szánk. Aztán sehol a szabadság.

Az alább sorakozó írásokból a szokottnál is erőteljesebben antropocentrikus lapszám kerekedett. Az emberiség joggal és szükségből, félelemből és persze szenvedélyből is, el van foglalva önmagával, hiszen amit csinál, azt rajta kívül senki föl nem foghatja ésszel, hát akkor meg mégis, mi más volna lehetséges, mint a rojtosodás. Megpróbáljuk érteni a bajokat, aztán megtesszük, amit lehet. Csak hát közben az is terveződik, hogy esetleg adjuk fel régóta féltve őrzött pozícióinkat. Hogy jobb legyen minden.

Ezek a csöndes rajzok és festmények is olyasmit tükröznek, olyasmire emlékeztetnek, ami valahogy jól elvan, jól ellenne nélkülünk. Talán mi magunk is ilyenek vagyunk.

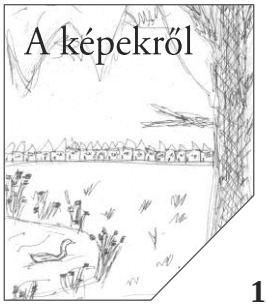
A rajzok és festmények az Újpesti Károlyi István Általános Iskola és Gimnáziumba (korábbi nevén Károlyi István 12 Évfolyamos Gimnáziumba) járó gyerekek 2008-ban, illetve 2010-ben született munkái. Rajztanáruk Tuza Márta. A képek a **címlapon,** illetve a **3., 13., 34., 53., 70., 86., 104., 114., 144–145. és 148. oldalon** láthatók.

Új Pedagógiai Szemle

72. évfolyam
2022 / 5–6.

ELEKTRONIKUS KIADÁS

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

5 „Olyan vagyok, mint egy ház alapok nélkül” – Három történet

TANULMÁNYOK

14 BOROSÁN LÍVIA – BUDAINÉ CSEPELA YVETTE – CSERNY ÁKOS – SOÓS ISTVÁN – HAMAR PÁL: Fekete pedagógia az iskolai testnevelésben és a sportban

35 DERZSI-HORVÁTH MARTINA – MASA ANDREA – BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA – BÁNFAI BÁLINT – SZABÓ ATTILA – DEUTSCH KRISZTINA: Különböző iskolatípusban tanuló középiskolás diákok önminősített egészségi állapota az egészségvédő és kockázati magatartásformák tükrében

MŰHELY

54 Negatív gyermekkori élmények hatása a szenvedélybetegségek kialakulására, A felismerés és a megelőzés lehetősége; Kábitószerprevenció az iskolapad mellett – 2020. szeptember 30. – **Az Új Pedagógiai Szemle részletes konferenciabeszámolója**

ISKOLA – VILÁG

87 JAKAB GYÖRGY: A békeviselt nemzedék történelemtanárai

105 DONÁTH PÉTER: Imre Sándor levélváltása Kemény Gáborral a II. zsidótörvényről és a pedagógia, a pedagógusok, az egyetemek feladatairól s hallgatóiról 1939–1944-ben

KÖZELÍTÉSEK

115 PÉTER-SZABÓ RICHÁRD: Komoly játékok használata a középszintű oktatás során – Hogyan viszonyulnak a pedagógusok az oktatási célú videójátékokhoz?

130 JÁVOR JUDIT: Dráma-e a tanítás? – Előadóművészi készségek a tanórán

145 ABSTRACTS

147 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Albert Mercédesz tollrajza (6. osztály, 2007/8-as tanév)

B4 Részlet Bruno Schulz *Értekezés a próbabábukról – Befejezés* című írásából

Liksay Anna tollrajza (6. o.)

UJ Pedagógiai Szemle

Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN | KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM | PODRÁCZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ | TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: http://upszonline.hu

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

ELEKTRONIKUS KIADÁS

Az ideiglenes elektronikus kiadást Veszprémi Attila készítette.

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

BÁNFAI BÁLINT
adjunktus | PTE Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet

BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA
szakoktató | PTE Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet | negyedéves doktorandusz | PTE Egészségtudományi Doktori Iskola | munkatárs | PTE Sürgősségi Orvostani Tanszék

Dr. BOROSÁN LÍVIA PhD
tanszékvezető egyetemi docens | Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Pedagógia és Módszertani Tanszék

BUDAINÉ Dr. CSEPELA YVETTE
egyetemi docens | Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Tanárképző Intézet

Dr. Habil. CSERNY ÁKOS
egyetemi docens | Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem

DERZSI-HORVÁTH MARTINA
harmadéves PhD-hallgató | PTE Egészségtudományi Doktori Iskola | védőnő, iskolavédőnő | okleveles népegészségügyi szakember

Dr. Habil. DEUTSCH KRISZTINA
tanszékvezető | adjunktus | PTE Egészségtudományi Kar, SEEI Egészségpedagógiai és Sürgősségi Alapozó Tanszék | pedagógia szakos bölcsész és tanár | védőnő

DONÁTH PÉTER
történész | az MTA doktora | professor emeritus | ELTE TÓK | tanszékvezető (1988-tól 2013-ig) ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék

Dr. FÖLDES PETRA
tanár | mentálhigiénikus | szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

Prof. HAMAR PÁL DSc
egyetemi tanár | Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Pedagógia és Módszertani Tanszék

Dr. JAKAB GYÖRGY
tanár

JÁVOR JUDIT
matematika – fizika – angol – dráma szakos tanár; jelenleg fizikát tanít angolul egy alapítványi iskolában | doktoranda

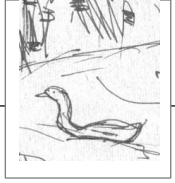
MASA ANDREA
védőnő | egészségtantanár | mesteroktató | SZTE ETSZK, Preventív Egészségügyi Gondozás Tanszék | PhD-hallgató | PTE ETK Egészségtudományi Doktori Iskola

PÉTER-SZABÓ RICHÁRD
doktorjelölt | Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Kommunikáció DI | tulajdonos, ügyvezető | Lionsdale Studio Kft. |tulajdonos | Kultúr Projekt Kft.

Prof. Dr. SOÓS ISTVÁN
kutatóprofesszor | Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Tanárképző Intézet, Pedagógia és Módszertani Tanszék

Dr. SZABÓ ATTILA
igazgató | Cserepka Iskola | Pécs

VESZPRÉMI ATTILA
szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



„Olyan vagyok, mint egy ház alapok nélkül”

Három történet

LÁTÓSZÖG

Az alábbi szövegek fiatalabb éveikben szenvedélybetegséggel küzdő emberek eredeti, épp csak érintőleg szerkesztett, írásos beszámolói gyerekkorukról, sorsukról, életük alakulásáról. Azon a 2020-ban rendezett, a negatív gyerekkori élmények és a szenvedélybetegségek összefüggéseivel foglalkozó konferencián hangzottak el Gál Martina kutató felolvasásában, melyről Műhely rovatunkban tudósítunk nagy terjedelemben.[1]

„Mindig gyomorgörcsöm volt, mindig szorongtam, amióta az eszemet tudom”

A kiskoromra nem túl tisztán emlékszem, de olyan rendkívüli dolgok nem történtek.

Az nyilvánvaló volt mindig, hogy nagyon okos emberek a szüleim, akiknek sosem kellett volna három szónál többet váltaniuk egymással. A függőség eléggé jelen van és volt mindenféle formában a családban – szerek, társfüggőség stb.

A szüleim között nagyon sok feszültség volt, és az egyéni életútjaik is eléggé összetettek voltak, mielőtt megszülettem. Ők összeházasodtak volna húszéves korukban, de anyukám lelépett az esküvő előtt, ezután 15 évvel találkoztak újra. Ezalatt az időszak alatt anyukámnak volt három férje, abból kettő öngyilkos lett, egy pedig alkoholista volt, rákos lett és meghalt. Szerintem ez is nyomot hagyott rajta. A születésem után született még egy testvérem, aki még egyéves kora előtt meghalt. Én nem emlékszem erre, csak ezután volt, hogy anyukám sokszor, sok időre eltűnt. Kiskorunkban mindig azt mondták, hogy dolgozni ment, de mai fejjel, szerintem valami kezelésre mehetett. Nem igazán szoktunk régi dolgokról beszélgetni. De ez eléggé megviselte, és mikor otthon volt, leginkább labilisnak írnám le a viselkedését. Ez igazából stabilizálódott, mire felnőtt lettem, de emlékszem, hogy kiskoromban **sokat szorongtam, amikor nem volt ott, meg akkor is, amikor ott volt.** Igazából a fizikai agresszió nem volt jellemző otthon a mi irányunkba, inkább az állandó veszekedések voltak rám rossz hatással. Szerintem ő még nincs ezeken a dolgokon túl, mert a mai napig emlegeti az utolsó exférjét, meg a testvéremet, aki meghalt, de azért sokkal jobban van.

Apukám sosem viselkedett így, sosem volt verbálisan vagy fizikálisan agresszív velünk szemben, ő alkoholizmussal küszködött elég sokáig, szerintem a bűntudat miatt, mert amikor én meg a testvéreim születtek, neki volt még vidéken egy másik családja, és közben meghalt

[1] Felhívjuk Tisztelt Olvasóink figyelmét, hogy **ezt a konferenciát ismét megrendezik 2022. szeptember 15-én**. Bővebben lásd a fent hivatkozott tudósítás kezdőoldalán, illetve a https://eptma.eu/ace-konf-2022/ linken.

rákban a felesége. Viszont ő inkább funkcionáló alkoholista, egy időben eléggé sokat ivott, de akkor is elment dolgozni stb. Mára ez is mérséklődött. A szüleim között időnként volt fizikai konfrontáció, azaz anyukám támadt apukámra. A verbális dolgok is mindig úgy alakultak/alakulnak, hogy anyukám addig kötekedik, amíg apukámban elpattan valami, és reagál.

Tulajdonképpen tényleg nem tudom megmondani, hogy én miért lettem ilyen, vagy mi volt olyan trauma az életemben. Összességében annyi világos, hogy mindig gyomorgörcsöm volt, mindig szorongtam, amióta az eszemet tudom, meg utáltam otthon lenni. Ez szerintem körülbelül a stabilitás hiányának, a szülők közötti háborúknak az egyvelege.

A legjobb emlékem az, amikor a nagymamámnál voltunk, ami nyomasztó, azok inkább az anyagi dolgok. Ez egy kicsit mindig fojtogató érzés volt, mert anyukám mindig magyarázta, hogy mi nem lesz. Harmadikig kitűnő voltam, a magatartásom is, aztán valami elpattant. Igazából nem tudom, hogy mi, de abban az évben kaptam több mint húsz beírást és elindultak a dolgok lefelé. A jegyeimmel sosem volt gond, inkább azzal, hogy halálra untam magam az iskolában. Hatodikban az egyik tanárom kitalálta, hogy felvételizzek hatosztályos gimnáziumba Budára, ez sajnos sikerült is, matek-fizika tagozatra. Ott már nagyon kilógtam, minden tekintetben, úgyhogy gyakorlatilag nem jártam be egyáltalán, és közben megismerkedtem az iskolán kívüli élet különböző részeivel. A legnagyobb gond az unalom volt, nem igazán bírtam egyhelyben ülni egész nap. A legtöbb időmet a Deák téren töltöttem graffitisekkel, szívtunk, és boltokból lopkodtunk kisebb dolgokat: fülbevalók, csokik stb., hogy ezt fedezzük. Volt elég sok rendőrségi ügy, de komolyabb következményekkel nem járt. Anyukám cirkuszolt sokat, de ezzel csak azt érte el, hogy egyre kevesebbet jártam haza.

Kilencedikben jött egy nagyobb balhé, amikor ledobtunk az iskola tetejéről egy pálinkát, ami kicsivel a fizikatanárom mellett csapódott be, akkor kirúgtak, abban az évben **megjártam öt középiskolát, egyik se tartott két hétnél tovább.** Ekkor a drogozás annyira még nem érdekelt, igazából csak szívtam, meg nyugtatóztam. Az első belövésemre, mint mindenki, tisztán emlékszem, 14 éves voltam, a Diesel club wc-jében történt, a barátaimmal. Azelőtt nem is speedeztem, meg semmi, és kérdezték, hogy kérsz? Mondom, persze. Gondoltam, csak a hülyék szoknak rá. Emlékszem, ahogy visszaszívták a vért, hogy milyen piros volt, ahogy betolták, ahogy torokra ment. Az egészre. És akkor egyrészt éreztem, hogy nagyon megkönnyebbültem, másrészt valahol éreztem, hogy elég nagy szarba léptem.

Igazából hiába volt a legjobb érzés, annyira nem ragadott magával, mert a mindennapi társaságom füves volt, nyolcadik kerületiekkel nem mozogtam, hiába laktam ott, úgyhogy cöpis[2] nem volt a társaságomban. Ugyanebben a társaságban volt egy ember, nálunk kb. tíz évvel idősebb. Skizofrén volt, amiről „elfelejtettek" szólni a rokonai, a barátai. Elkezdett zaklatni, követni. Nem tudtam olyan helyre menni, ahol nem jelent meg, otthon le kellett vágnom a kaputelefont, már nem tartottam mobilt. Először miatta költöztem el otthonról. Kb. egy másfél év zaklatás után apukám megtudott mindent, mert megtámadott az alkotmánybíróság épülete előtt, úgyhogy a kormányőrök meg apukám is feljelentették. Aztán kb.húsz alkalommal lett rá rendőr hívva. Az lett a vége, hogy amíg nem öl meg, csinálhatja. Szerintem ez sokkal rosszabb hatással volt rám, mint bármi, de akkor még ezt nem láttam át. Akkor kezdtem beragadni a

[2] Fecskendős, intravénás szerhasználó. *(A szerk.)*

kerületbe, mert oda nem mert bejönni. Egy idő után ez alábbhagyott, bár néha még meglep kisebb akciókkal.

Közben felvettek a Zöld Kakasba, szombati iskolába, itt ismertem meg Vivient. Ő lett a legjobb barátom. Vele elkezdtem jobban belemerülni a vénás dolgokba, meg a drogozásba. Valahol ott szakadt el valami, amikor megtanultam magam belőni, ott kb. megszűntek a fékek. De a speed még akkor sem vitt el annyira, beálltunk órák előtt, között, reggel, este, éjjel, nappal, de közben azért funkcionáltunk egy minimális szinten. Adtunk magunkra, maximum 2-3-4 naponta hazajártunk.

A különbség közte és köztem az volt, hogy én megjegyeztem mindent azonnal, amit elolvastam, ő pedig nem. Én átsétáltam a féléves vizsgákon, ő pedig nem, úgyhogy őt kirúgták onnan, de ugyanúgy barátok maradtunk. Őt addig szponzorálták otthonról, és akkor ez megszűnt, ezután belecsúszott dolgokba, amikbe lányok szoktak pénzért, akik nem tudnak lopni. Kezdett megbolondulni, képzelődni, kukázni stb. Közben olyan 2011 felé bejöttek a designerdrogok, láttuk, hogy ez nem lesz jó. Számtalan dolog történt, amit magamban is elástam, és még több, amire effektíven nem emlékszem, csak mesélik. De az összes hiéna a drogos kiskorúakra utazik, úgyhogy látsz mindent, amit nem kéne. Ebben a drogos létformában az a legfurcsább, hogy **a legszürreálisabb dolgok normálissá válnak**, és észre sem veszed és beszűkül a világ. Igazából, hogy hiába lógsz a ’barátaiddal’, állandóan figyeled a zsebed, a táskád, mert tudod, hogy mindenki mindig le akar húzni, meg te is őket. Beszűkül fizikális térben is a világod, de fejben még inkább.

2012-re iszonyatosan rászoktunk a pentára, és a vénáink nagyon megsínylették, nekem volt rengetegszer tályogos, mert ami napi 4-5 lövésből megvolt speedből, az ilyen kristályoknál lehet 30-40. Viviennel tönkrement a barátságom, mert egyszer megpróbált megszurkálni, mikor hallucinált, meg olyan helyzeteket teremtett, amivel engem tett fel a lapra. A szüleim előtt sokáig simán titkoltam a drogozást, olyan 2011-ben jött el az, hogy már nem lehetett eltitkolni, de nem igazán tudtak vele mit kezdeni. Apukám próbált segíteni, de nem tudta, hogy, anyukám meg elég nehezen viselte, úgyhogy csak nagyon ritkán estem haza aludni, és ébredés után mentem is tovább.

Ekkoriban már nagyon rosszul voltam fizikálisan. Volt egy tanárom, Emil, ő segített olyan helyre menni, ahol kicsit kitisztultam, meg mindig utánanézett, hogy mi történik, élek-e, stb. Az idővonal nem teljesen tiszta, de ebben az évben kellett érettségizzek, és csináltam egy leütéses rablást az iskolában. Ott az volt a szabály, hogy nem rendőrt hívtak, hanem ilyen resztoratív kör volt, kb. egy iskolai tárgyalás, ott kell legyél te, a szüleid, a tanárok, és az összes diák. Én oda sem mentem el, se a szüleim, de Emil igen, és kiharcolta nekem, hogy kitiltással, de mehessek érettségire. Úgyhogy megegyeztünk, hogy az érettségire bemegyek. Akkor még nem láttam, hogy ezzel megmentette az életemet, meg igazából a jövőképemet. Mai fejjel már látom, hogy mennyivel nehezebb azoknak, akik kiestek az oktatásból, mert kb. a gyerekkori barátaim 70-80%-ának nincsen érettségije, és aki normálisan élne, annak sincs túl sok lehetősége semmire. Az érettségire egyáltalán nem készültem, nem is sikerült kitisztulni a vizsgákra, de szerencsém volt, mert intelligenciából hozható volt az egész. Emil ötlete volt, hogy jelentkezzek egyetemre. Mikor felvettek a Corvinusra, akkor nagyon le akartam számolni ezzel az életvitellel, jól is ment, de hazajöttem egyetemkezdésre, és a környezet, a kerület, meg főleg a rossz problémakezelés, a beidegződések miatt nemsokára ugyanott voltam, ahol azelőtt, annyi különbséggel, hogy a látszatot sokkal jobban sikerült fenntartani. Szerintem sokkal több a funkcionáló függő, mint látszik.

Az egyetem alatt nem az állandó mindennapi drogozás ment, inkább hullámzóan, nagyon elmerülő időszakok, aztán teljes tisztaság. Inkább az volt a baj, hogy sokszor éreztem ürességet, és összekeveredtem a régi ismerősökkel. 2015-ben lediplomáztam és elköltöztem Londonba, ahol teljesen más életet éltem, plusz megismerkedtem valakivel, akivel összeházasodtam, a drogozás egyáltalán nem érdekelt, volt jó munkám, jó helyen laktam, elég jól ment minden. 2017-ben hazarepültem év elején, a hazaúton eltűnt a pénztárcám, az első olyan pénzzel, amiért normálisan megdolgoztam. Itt valami elpattant bennem, és felhívtam a gyerekkori barátaimat, és meg sem álltunk Ausztriáig. Másnap este hívtam anyukámat, hogy szerezzen egy ügyvédet. Szóval pár hónapig nem jutottam haza. A börtön annyiból tett jót, hogy életemben először meg kellett álljak, nem kellett sietni sehova, meg valamiért a családi kapcsolataimat ez kezdte el rendezni. Mint mindenki, én is elterveztem, hogy majd mit hogy, aztán mikor szabadultam a tárgyalásról, megint nem tudtam egy csalódást kezelni, és egyből belőttem magam. Életemben először máshogy hagyott, mint azelőtt, **valamilyen mély undor elkapott**, csak azt vártam, hogy kitisztuljak. Azóta egyáltalán nem is gondolok erre, meg ha látom valaki karján a tűnyomokat, vagy látok egy véres tűt, rámjön a hányinger.

Ugyanazon a nyáron megtalálták a Vivient a Dunában, és ki sem tudták deríteni, mi történt vele, ez eléggé szíven ütött. Igazából a kettőnk közti különbség egy tanár szeretete volt, meg egy kis szerencse. Ugyanezen a nyáron a férjem is börtönbe került Amerikában, egy jó szándék mögött lévő rossz döntés miatt. Valahogy nekem ez a nyár hozta meg a változást, fejben, látni, hogy minden kis döntésnek milyen súlya van. Egy rossz perc, és teljesen más irányba megy az életed. Mindenkinek más segít, nekem az, ha lekötöm magam, ezért jelentkeztem mesterképzésre. Igazából ez eléggé leköt, mert érdekel is, amit tanulok, ellentétben az eddigiekkel. A problémakezeléssel még vannak problémáim, meg miután letettem a drogozást, bejött az alkohol.

Ez annyiban nehezebb dolog, hogy szociálisan elfogadott, és mindenhol ott van, meg ez az egyetlen drog, aminél azt kell megindokolnod, hogy miért nem csinálod, úgyhogy nagyobb önkontrollt igényel, amíg ezt sikerül valakinek teljesen elhagyni.

A terveim még nem teljesen világosak nekem sem, régen sem tudtam, hogy pontosan mit akarok, de legalább már tudom, mik azok a dolgok, amiket nem akarok.

„Sok emlékem van, de nem szeretem ezeket, ezért inkább nem beszélek róluk”

Nehéz feladatot kaptam, mert nem szeretek erről beszélni. Néha, ha véletlenül szóba kerül, egy-egy mondattal próbálom lezárni a témát. Nem szeretném, hogy sajnáljanak. A történetem nem egyedi és nem is különleges. Valójában ahonnan én indultam, elég szokványos. Nagyon sok gyerekkori barátomnak van hasonló története.

Ráadásul elég szép életem van. Már.

Nem tudom, mikor drogoztam utoljára. Nem tartom számon. Mikor látom sok amerikai filmben az AA-s gyűléseket, hogy a bemutatkozásnál elmondják, hogy pl. „5 éve és l25 napja vagyok józan”, ezeket a kijelentéseket mindig furcsának érzem. Nekem ez nem olyan fontos. Még a hónapot sem tudom, mikor hagytam abba, sőt, az évet sem. Talán 2002-ben, vagy 2003-ban. Ha nagyon akarnám, meg tudnám mondani, de nem hiszem, hogy fontos.

Talán azért nem, mert végig tudtam, hogy abba akarom hagyni, csak azt nem, hogy mikor.

Szinte a legelején szembesített valaki azzal, hogy már függő vagyok. Hányszor csinálta? Kérdezte. Háromszor – válaszoltam. „Akkor maga függő.” Mosolyogtam, és azt gondoltam, mit tudhat Ő rólam, hogy ilyen gyorsan ítéletet mond.

Nem emlékszem arra, mit válaszoltam, csak arra, hogy azt gondoltam, hogy ez nem igaz és bármikor abba tudnám hagyni, ha akarnám. Csak nem akartam. Fél évvel később megjelentek az elvonási tüneteim. Akkor tudatosult bennem, hogy komoly gond van.

Nem tudom, mikor kezdődött a probléma, vagy mi volt az a pillanat, ami végül elvezetett oda, hogy kipróbáljam. Magamnak mindig azzal magyarázom, hogy túlságosan kíváncsi természetem van. Persze kellettek hozzá az otthoni problémák, egy szerelmi csalódás és az érzés, hogy teljesen egyedül vagyok, és senki nem törődik velem. És persze az is, hogy **eleinte nem gondoltam, hogy baj lehet belőle**.

Mikor a középsuliban volt egy drogprevenciós oktatás, már javában szerhasználó voltam. Semmit nem ért, amit ott hallottam. Valójában akkor döntöttem el, hogy miket akarok még kipróbálni. Egyrészt már rég késő volt akkor, ott ezeket elmondani, másrészt haragudtam mindenkire. Nem értettem, mi azzal a gond, ha a saját testem teszem tönkre. Az pedig, hogy ez bűncselekmény, meg „börtönbe fogsz kerülni”, nem volt visszatartó erejű. Úgy éreztem, nem vesznek komolyan. Pedig akkor már komoly gondok voltak velem és körülöttem.

Anyuék mindig azzal viccelődnek, hogy nekem olyan kevés gyerekkori emlékem van, és semmire sem emlékszem. Ami persze nem igaz. Inkább úgy fogalmaznék, hogy kizártam. A jót és a rosszat is. Emlékszem rá, hogy egészen kicsi voltam még, és néha este „lementünk sétálni” anyuval, meg a tesómmal. Kalandnak állította be, de valójában csak megvártuk, amíg apu elalszik. Emlékszem rá, hogy néha olyan hangosan hallgatta a zenét, hogy a tesóimmal nem tudtunk aludni, pedig másnap iskolába kellett mennem. Emlékszem arra is, hogy benn ültünk a kisszobában és apu berúgta az üveget az ajtón, ahogy arra is, hogy egyszer annyira részeg volt, hogy beleesett a dohányzóasztalba, ami összetört alatta. Sok emlékem van, de nem szeretem ezeket, ezért inkább nem beszélek róluk.

Igazából azt gondolom, így visszatekintve, hogy nem egy-egy dolog, esemény vagy mondat segített abban, hogy abbahagyjam, vagy rántott bele még jobban ebbe a helyzetbe, hanem egy folyamatként az volt a szükségszerű végállomás. Mint egy örvény. És ugyanígy visszafelé. Ha valaki szerencsés, mint én, és nem hal meg előtte, eljut a mélypontra, ahonnan már csak felfelé vezethet az út. Persze akarni is kell, meg észrevenni azokat az apróságokat, amiért érdemes egyáltalán.

„Ennél sokkal több van benned” – mondta egy tanárom a középiskolában. Ő a matekra értette, nekem viszont sokkal többet jelentett. A középiskolában ez volt az egyetlen pozitív visszajelzés, amit kaptam.

Az egész 12 éves koromban kezdődött, miután a bátyám elköltözött otthonról. Apunak volt egy szokása, hogy odaállított minket a szőnyeg szélére és végig kellett hallgatnunk azokat a történeteket és válogatott sértéseket, amik épp eszébe jutottak. Egyszer meguntam és be akartam menni a szobámba. „Ne fordíts nekem hátat” – akkor bántott először. Csak megfogta a karomat és megrángatott picit, nem is emlékszem, mi történt pontosan. De azt tudom, hogy ezután kezdtem kimaradozni. Próbáltam kerülni őt, egyre később mentem haza.

Nem voltam egyedül. Találtam új barátokat, olyanokat, akik hasonló helyzetben voltak, mint én. És sajnos találkoztam olyannal is, aki mindezt kihasználta.

Mikor hetedikes voltam, arra jöttünk haza szünetből, hogy a végrehajtó kipakolta a lakásunkat. Addig azt sem tudtam, hogy bármiféle gond lenne, hiszen anyukám egyfolytában dolgozott, volt, hogy este már nem is találkoztunk, és semmi nem utalt arra, hogy bármiféle baj lenne. Legalábbis nekem meg a húgomnak nem tűnt fel. Sokként ért. Nem a tárgyak miatt (bár a mikró, meg a porszívó utána évekig hiányzott), inkább azért, mert egyáltalán nem számítottam rá. Húgommal próbáltuk elviccelni, de ezután 2-3 évig nagyon rossz volt a helyzetünk.

Volt, hogy nem ettem, csak a barátnőmnél suli után fűszeres sajtos kenyeret. De az általános iskolában még nem volt olyan nagy baj velem. Egyszer egy rendőr kopogtatott be valamelyik órán, és engem keresett. Kiderült, hogy a barátnőm nem ment haza éjjel, és keresték. Este kimaradtunk, találkoztunk pár idősebb fiúval. Én reggel bementem a suliba, de ő még ott maradt. Pár órával később ő is hazament. Suli után az osztályfőnököm félrehívott és beszélgettünk. Mondta nekem, hogy érti, hogy sok a gond otthon, de felelősségteljesebben kéne viselkednem, és aggódik, hogy rossz irányba tartok „Tudod, hogy van ez, madarat tolláról…" Kár, hogy új iskolába kerültem.

A középiskola már sokkal rosszabb volt. Odakerültem egy ismeretlen környezetbe a rengeteg problémámmal, és bezárkóztam. Rosszul is választottam. Divattervező akartam lenni. A suli olyan extra kiadásokkal járt, amire nem is számítottam. Szabászolló, anyagok, osztálykassza, kötelező kirándulások…

Ha nem volt bérletem, késtem a sulból a kerülőutak miatt. Szégyelltem anyutól pénzt kérni, ő meg nem figyelt rá. Az első pár hónap után az osztályfőnököm elkönyvelt egy link gyereknek, akit semmi nem érdekel.

Nehezen viseltem ezt a változást, mert addig az iskola legjobb tanulói között voltam, sőt tanulmányi versenyeket nyertem.

Ott voltam 15 évesen, és senki nem vette észre, vagy nem akarta észrevenni, hogy baj van.

Egy nap anyu egyik munkatársa volt nálunk. Nem tudom, hogy jutott idáig a beszélgetés, de ma is tisztán emlékszem egy mondatra, ami elhangzott: „aki éjjel miniszoknyában, meg magas sarkúban megy haza, ne csodálkozzon, ha megerőszakolják". Szíven ütött, mert akkor már **jó ideje zaklatott egy férfi, akinek az egyik barátnőm mutatott be még hatodikos koromban**. Erről még most sem nagyon beszélek, mert még ma is úgy gondolom, hogy én is hibás vagyok abban, ami történt, pedig még szoknyát sem hordok soha. Több-kevesebb sikerrel, évekig próbáltam bujkálni előle. Végül, mikor elterjedt a híre annak, hogy drogozom, magától eltűnt, mert félt, nehogy elkapjon tőlem valamit".

Akkor döntöttem el, hogy otthagyom az iskolát, amikor az osztályfőnököm kifejtette, hogy azért kapok kettest magatartásból és szorgalomból is, mert sokat hiányzom. Mikor már tudtam, hogy el fogok jönni, az egyik osztálytársammal beszélgettünk, és ő mondta, hogy „az a baj, hogy téged senki sem ismer".

A sulit többször próbáltam befejezni, de az otthoni helyzet és a drogproblémák miatt nagyon nehezen ment. Eljutottam odáig, hogy szűk családi körben is nagyon nehezen bírtam megszólalni. Pánikrohamot kaptam már attól is, ha valaki rám nézett, miközben beszéltem.

A 18. szülinapom előtt pár nappal regisztráltattam magamat a Jász utcai drogambulancián. Ott rengeteg segítséget kaptam. Úgy éreztem, végre van egy hely, ahol tényleg próbálnak segíteni.

Az egyik napon volt ott egy egyetemista srác, aki valamilyen kérdőíves kutatást végzett drogfüggők körében és engem is megkérdezett. „Érdekes” – mondta – „Te vagy az első, akinek vannak hosszú távú tervei.” Sokat beszélgettünk.

Kicsit később felkerültem az OPNI-ba, ahol megpróbáltam leszokni. Akkor még nem sikerült, viszont nagyon fontos volt, hogy odamentem ahhoz az emberhez, akivel akkor találkoztam, mikor elkezdtem drogozni. Mondtam neki, hogy bizonyára nem emlékszik rám, de én emlékszem rá és arra, amit mondott, és csak szeretném elmondani, hogy „igaza volt”.

A legrosszabb hétvége

Elmentem meglátogatni a nagymamámat, azzal a hátsó szándékkal, hogy pénzt kérjek tőle. Kiderült, hogy szívrohamot kapott, és kórházba került. Mikor bementem hozzá, még akkor sem fogtam fel, hogy mennyire komoly az állapota, csak arra tudtam gondolni, hogy összeszedjek annyi pénzt, amennyire szükségem volt, hogy heroint vehessek belőle.

Nagyon rosszul nézett ki. Másnap fontosabb volt, hogy a barátaimmal drogozzak, mint hogy bemenjek hozzá. Gondoltam, majd hétfőn meglátogatom. Aznap éjjel meghalt. Nekem meg fontosabb volt, hogy belőjem magam, mint az, hogy utoljára lássam őt.

Összetörtem. Ezután hagytam abba. Nem sikerült azonnal, még jó párszor használtam, de egyre hosszabb idő maradt ki két alkalom között. Így lassan, lépésről lépésre elhagytam, mint egy rossz szokást.

Találkoztam egy fiúval, akinek az anyukája később a példaképemmé vált. Ő mondta ezt nekem: „miért nem fejezed be az iskolát, hisz olyan okos vagy”.

Az Ő halála után iratkoztam be újra egy gimnáziumba, hogy leérettségizzek. Ez volt a hatodik alkalom, hogy elkezdtem a harmadik osztályt, akkor már estin. Az osztályfőnököm azt mondta, miután végeztem: „Olyan voltál, mint a fény, ami megérkezett a zombi osztályba. **Jöttél, és hirtelen valaki elkezdett kérdezni. Mindenkit felráztál.**” Az érettségim végül jól sikerült. Annyira, hogy azóta sem hagytam abba a tanulást. Ha minden jól alakul, nemsokára megkapom a negyedik diplomám, és doktorizni készülök.

Ha húsz évvel ezelőtt valaki elmondja, hogy idáig jutok, kinevetem, hogy ez lehetetlen, mert én semmire nem vagyok jó.

Sokáig haragudtam. Haragudtam a felnőttekre, mert senki nem tett semmit.

Sokkal később, egy pszichológus segítségével és rengeteg önvizsgálat után sikerült megbocsátanom apunak. Remélhetőleg egyszer önmagamnak is sikerül.

„Kívülről egészségesnek tűnők, de nekem nincs alapom, amire építhetnék”

Közalkalmazott szülők második gyermeke vagyok. Szüleim is nehéz, rossz körülmények között nevelkedtek. Mindig azt mondták, hogy nem tudnak másképp nevelni, mást adni, mint amit ők kaptak, láttak a szüleiktől.

Kisgyermekkoromtól fogva, amire már visszaemlékszem, nagyon sok napi szintű fizikai, lelki bántalmazáson estem át. Elég volt rosszul néznem, már ezért megpofozott apám. Ha

nem végeztem el időre a naponta kiadott feladatot, büntetések sorozata várt rám. Féltem, rettegtem hazamenni, mert állandóan, sokszor napokig, számomra a semmin veszekedett, ordibált velem, és ekkor nagyon sokszor megvert. Nem tudtam sosem beszélni arról, hogy mit érzek, mik a problémáim, így sosem éreztem magamat biztonságban, mert nem volt senki, akihez fordulhattam volna egy esetleges kérdéssel.

Az én szüleim sosem dicsértek, biztattak, nem adtak önbizalmat nekem. Mindig azt mondták, hogy sosem leszek képes semmire, hogy nem fogom sokra vinni az előttem álló életet, hogy nem fogok helytállni sehol, sosem lesz saját lakásom, saját családom. Az általános iskolába kerülésem után is csak pedagógusi nyomásra volt némi segítség első osztályban, további évfolyamokra ez mind elmaradt, és ez jelentősen befolyásolta tanulmányi átlagomat. Sajnos az általános iskolámban „skatulya" rendszer működött, ha kettes volt az első jegyem, ez kísérte végig az egész évet. Az ezt követő években a szüleim semmilyen szinten nem vettek rész abban, hogy jobban teljesítsek, de azt elvárták, hogy jó jegyeket vigyek haza. Ahelyett, hogy mellém álltak volna, biztattak volna, segítettek volna, még ők is löktek rajtam egyet a szakadék felé. Állandóan azt sulykolták belém, hogy buta vagyok, nem vagyok elég jó, sőt semmire sem vagyok jó.

Sajnos a rossz tanulmányaim miatt is rengeteg verésben részesültem. Ennek hatására az általános iskolás eredményeim sajnos nem voltak kiemelkedően magasak, ez jelentősen befolyásolta a továbbtanulásomat is. Szüleim, mondván, hogy a családban több rokon dolgozik egészségügyben, gondolták, ez irányban taníttatnak tovább. **Nem kérdezték meg tőlem, hogy ÉN mit szeretnék tanulni.** Eljött az iskolai beíratás ideje az egészségügyi iskolában, ahol szakmunkás és szakközépiskolai szakra írathatják be gyermekeiket szüleik. Édesapám vitt el a suliba, a beíratást végző igazgatóhelyettessel folytatott megbeszélés alapján ő szakmunkás iskolába szeretett volna beíratni, mondván „az én lányom sosem lesz képes elvégezni a szakközépiskolát, és így sosem fog tudni leérettségizni, nemhogy felsőfokú végzettsége legyen". A mellettünk lévő szobában dolgozott az iskola igazgatónője, aki hallotta édesapám lealacsonyító, számomra megalázó szavait. Ekkor jött a csoda az életembe, ez a kedves pedagógus nem bírta tovább hallgatni apám mondatait, átjött abba a helyiségbe, ahol mi tartózkodtunk, bemutatkozott és ezt követően azt mondta az igazgatóhelyettesnek (aki szintén lefagyott apám viselkedésén), hogy „ezt a gyermeket szakközépiskolába íratjuk be, és én és a gyermeke bebizonyítjuk, hogy négy év elteltével érettségi bizonyítvánnyal a kezében fog hazatérni". Nagyon jólestek ezek a szavak. Valaki, aki nem is ismert, bizalmat és lelket öntött belém, és ez nagy motivációt és akaratot adott nekem. Sok munka, korrepetálás és az addigi általános iskolai „beskatulyázott" kettesből négyes átlagra javultak a tanulmányaim. Szüleim itt sem segítettek a tanulásban, sőt betöltött 18. életévemkor azt mondták, hogy ők tovább nem taníttatnak, menjek dolgozni, ha az érettségit követően tovább szeretném folytatni tanulmányaimat. Nehéz volt, de leérettségiztem, köszönhetően az iskolámban dolgozó sok kedves pedagógusnak, akik mindig a legjobbat akarták kihozni az adott gyermekből.

Érettségi után munkába álltam és éjszakai műszakot vállaltam a Szent István Kórház Sebészeti osztályán, majd folytattam tovább tanulmányaimat az iskolámban, így felsőfokú végzettséget szereztem.

Jelenleg 40 éves vagyok, két kisfiú anyukája (négy, hat évesek), napi szinten küzdök az érzelmeimmel, a sok elszenvedett lelki, fizikai sérelemmel. Ezek az elszenvedett bántalmazások ide is kihatnak, mert ugyan én még kisgyermek koromban megfogadtam, hogy sosem

fogok kezet emelni gyermekeimre, be is tartom, de a maguk kis csibészkedésével sokszor felmérgesítenek és megindulna a kezem, de mégsem, mert tudom, nem szabad. Mindig megkérdezem egy nap végén magamtól: vajon jól csináltam, tényleg jól bánok a gyermekeimmel? A szüleimmel ellentétben ÉN nem szeretném ilyen nevelésben részesíteni a gyermekeimet. Biztonságot, sok szeretetet, törődést, figyelmet szentelek nekik, biztatom őket, hogy képesek, hogy tudják, hogy ügyesek. Naponta rengetegszer mondják: „anya, nagyon szeretlek”. Én ezt sosem mondtam, hiszen nem tudtam/tudom, milyen egy szülői szeretet.

Húsz éve dolgozom egészségügyben, ezen belül 18 éve a Szent László Kórház Felnőtt Szakrendelőjében végzem munkámat. Nagyon sokszor a gyermekkoromban elszenvedett traumák munkám során is jelen vannak, hiszen mindig azt sulykolták belém, nem leszek rá képes, nem tudom elvégezni a rám bízott feladatot. Sokszor eszembe jut az a mondat, amivel a középiskolás éveimet kezdtem, és ez ad erőt.

Nehezen tudok beszélgetésbe kezdeni a munkahelyen a kollégáimmal, egy baráti társaságban, mert visszahúzódóvá váltam, amit sokszor hátránynak érzek.

Nagyon nehéz volt egy ilyen gyermekkorból egészséges felnőtté, anyává válni, és megtalálni a helyes utat. Kívülről egészségesnek tűnök, de nekem nincs alapom, amire építhetnék, támaszkodhatnék, **olyan vagyok, mint egy ház alapok nélkül**. Mégis, ha valami történik az életemben, újra és újra felépítem a lelkem, és küzdök, hogy a gyermekeimnek egy egészséges életet, jövőt biztosítsak, ők motiválnak minden nap. Én csak egy vagyok a sok gyermek közül, akinek ilyen gyermekkora volt, és nekem elég volt egy mondat a tanáromtól, és szárnyra kaptam.

Én úgy gondolom, hogy a pedagógusnak szinte második családként kell funkcionálni egy gyermek életében, fel kell ismernie azt, hogy egy gyermek esetlegesen otthoni körülmények miatt nem tud jól teljesíteni az iskolában. Segíteni, biztatni, önbizalmat adni, bátorítani kell. Ha nekem akkor nem lett volna ez a kedves pedagógusom, akire a mai napig nagy szeretettel emlékszem, valószínűleg nem ezt az életet élném.

Trinfa Henriett tollrajza (7. o.)

BOROSÁN LÍVIA – BUDAINÉ CSEPELA YVETTE –
CSERNY ÁKOS – SOÓS ISTVÁN – HAMAR PÁL

Fekete pedagógia az iskolai testnevelésben és a sportban

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Egy kutató számára a fekete pedagógia jelensége mögött meghúzódó pedagógiai-sportpedagógiai háttér megértése a társtudományok szintetizáló ismeretét, azok vizsgálati módszereinek és területeinek átlátását egyaránt magába foglalja. A fekete pedagógia viselkedés-kutatásához a neveléstudománynak integrálnia kell a pszichológiai, szociológiai, filozófiai és jogi célrendszereket, tematikákat és specializációkat is.

Tanulmányunkban − az 1970-es években az Amerikai Egyesült Államokból elinduló angolszász „new history" történetkutatási módszer segítségével − a fekete pedagógia jelenségének történeti, filozófiai, jelenkori pedagógiai aspektusait tárjuk fel – erős fókusszal a sportpedagógiára és az iskolai testnevelés kontextusára. A filozófiai gyökereknél kiemeljük az antipedagógiai és a feketepedagógia-diskurzust, hangsúlyozzuk eltérő, illetve összetartó mondanivalójukat, jelentőségüket a gyermekek által elszenvedett – pedagógiai, sportpedagógiai forrású – sérelmek vonatkozásában. Témánk átfogó tárgyalásához nem kerülhetők meg a sportpedagógiai és jogi vonatkozások sem. A teoretikus feldolgozás mellett, egy empirikus kutatás keretében, megvizsgáltuk a testnevelő tanári tevékenység és a sportklubok fekete pedagógia kialakulásában játszott szerepét is.

Kulcsszavak: *sportpedagógia, fekete pedagógia, sérelem, gyermeki jogok, retrospektív módszer*

1. A FEKETE PEDAGÓGIA NEVELÉSTÖRTÉNETI ÉS SPORTPEDAGÓGIAI SZAKIRODALMÁBÓL

E fejezet generális célja a fekete pedagógia fogalmának értelmezése és gyakorlatának mai korba helyezése. Ebben a kontextusban vizsgáljuk a fogalom történeti és filozófiai gyökereit, illetve az alkalmazásának hátterében meghúzódó okokat azzal a kitétellel, hogy a pedagógiai indokok mélyebb vizsgálata − a kiváltó hatásrendszerek elemzésével együtt − további kutatási célunk. Elemzéseink során abból indultunk ki, hogy a fekete pedagógia jelenségeit mutató viselkedések alkalmazójává az ember *válik* – vagyis senki nem így születik, a fekete pedagógia körébe tartozó magatartásokat az éppen aktuális történeti korszak hatásrendszere alakítja.

1.1 A gyermekek büntetése

A korábbi évtizedekben dívó idillikus történetábrázolásban nagy áttörést jelentettek az 1970-es évektől megjelenő, a gyermekek ellen elkövetett atrocitásokat nyíltan megjelenítő neveléstörténeti elemzések. Ezek nyomán a gyermekekkel szembeni visszaélések, bűnök kategóriái is meghatározhatókká váltak. *Vincze* alapján három ilyen kategória állapítható meg:

1. a gyermek elpusztítása,
2. büntetés jellegű „rendszabályok" alkalmazása,
3. a gyermek ellen elkövetett szexuális jellegű visszaélések (*Vincze,* 1991, 197. o.).

E három kategória magába foglalja az érzelmi, a fizikai és a szexuális bántalmazásokat, nem utolsósorban az elhanyagolást is.

A történelem folyamán a gyermekek ellen elkövetett visszaéléseknek mind a három kategóriában gazdag megjelenési módjaival találkozhatunk. A megfélemlítés, a szorongás kialakítása már az ókortól kezdve a gyermek kordában tartásának eszköze volt, és a pedagógia történetében nevelési eszközként szolgáló, pontos instrukciókkal ellátott, alaposan felépített koherens rendszerekkel is találkozhatunk. *Pukánszky* neveléstörténeti elemzésében olvashatunk arról, hogy a német filantropista *Johann Bernhard Basedow* pedagógus szülők számára 1771-ben írt nevelésmódszertani könyvében részletesen tárgyalja a fenyítés különböző formáit. *Moritz Schreber* 19. századi orvos egy olyan „pedagógiai" rendszert dolgozott ki, amely a gyermek teljes testi-lelki felügyeletére és irányítására épült, és amelynek **szerves részét alkotta a gyermek büntetés utáni köszönetnyilvánítása** (*Pukánszky,* 2013).

A visszaélések okai között találjuk azt a felfogást is, miszerint a gyermek a felnőtt által létezik, ezért fel sem merül, hogy saját szükségletei legyenek. Ebben az értelmezésben, ha a felnőtt igénye az, hogy megbüntesse a gyermeket, akkor ez a cselekedete természetszerűen elfogadott. A gyermek élethez való jogát és igényeit sem ismerték el. Sokszor tévhitek, babonák, vallási szokások nevében, törvények által alátámasztottan történtek a gyermekek elleni bűntettek (például amikor áldozatot kellett hozni az istenek kegyeiért). Kíméletlen módszer volt a gyermek érdekében elkövetett gyilkosság, mondván, ha a gyermek nem életképes, gyenge, beteg, jobb neki a halál. Egyes esetekben az öröklés kérdését oldották meg így, máshol a gyermekgyilkosság egyfajta születésszabályozásként funkcionált. Vagyis számos olyan korszakot és társadalmat találunk, ahol az ismeretek szintje, a gyermekkép, a világkép, az értékrend, a kulturális minőség, a vallási meggyőződés mind elfogadó volt a − mai megfogalmazással élve − fekete pedagógiai hatásrendszerrel szemben, elősegítve ezzel az ezt működtető gyakorlat következmények nélküli térnyerését.

1.2. A fekete pedagógia a 20. század fogalma

A *fekete pedagógia* fogalma a 20. században zajló pedagógiai törekvések mentén alakult ki, úgy is fogalmazhatunk, hogy a 20. század mozgalmainak terméke. Azé a 20. századé, amely már a századfordulótól bővelkedik a gyermek érdekeit szem előtt tartó pedagógiai megoldásokban. Ebben az időszakban, a nyugati kultúrákban, az erre érzékeny

pedagógusok tolla nyomán – a gyermekek sérelmére elkövetett cselekedeteknek még általános jelenléte ellenére –, folyamatosan jelentek meg olyan új pedagógiai irányzatok, amelyek a gyermeket szerető, önálló szükségleteit tudatosan elismerő, őt egyénként tisztelő, sajátosságaira figyelő nevelést és oktatást hirdették.

Borosán kutatása alapján − kilenc reformpedagógus eszmerendszerének teoretikus elemzése eredményeként − megismerhetővé vált, hogy a reformpedagógiai rendszerek komoly pedagógiai szempontok alapján értékelhető folyamatfelfogással, metodikával, hatásszervezési elképzeléssel rendelkeztek. Képviselői jellemzően olyan korszerű nevelési célokat fogalmaztak meg, mint az önismeret, a nyitottság, az élethosszig tartó tanulás, a választani tudás képessége, az erkölcsös állampolgár kiművelésének elősegítése, egyrészt a nemzet szolgálata, másrészt a 20. század kihívásainak érdekében (*Borosán*, 2010).

A reformpedagógiai mozgalom előfutára *Ellen Key* volt. A gyermek évszázada (1902) című munkájában az addigi nevelési-oktatási gyakorlat ellen emelt szót mind tartalmi, mind metodikai szempontból. *Pukánszky* (1999) elemzései feltárták *Key* gyermekképét, amelynek értelmében a gyermek megzabolázása, egyéniségének elnyomása helyett hagyni kell, hogy a képességei kibontakozhassanak, a gyermekeket „békén kell hagyni", a viselkedésükben nem a rosszat kell keresni és korrigálni, hanem minden „bűnükben" meg kell keresni a jót.

A 1970-es évektől kezdődően **megjelentek a neveléssel szembeni pesszimizmus jelei** is, amelyek a legélesebben az 1968-as diákmozgalmak eredményeként fogalmazódtak meg a nevelés hatásait elemzők gondolatvilágában. Mire jutottunk új módszereinkkel, milyen hatásokat értünk el a gyermekek személyiségfejlesztése érdekében megfogalmazott és a gyakorlatban alkalmazott pedagógiánkkal? – merült fel kérdésként. A nevelés hatásait értékelő csalódottság, labilizálódás vezetett el oda, hogy az 1970-es és '80-as években megjelentek az úgynevezett nondirektív irányzatok. Képviselőik kezdetben a reformpedagógia gondolatvilágát – amelyben a személyközpontú, új nevelési utakon keresztül a társadalmat megváltoztatni képes potenciált látták – kiindulópontnak tekintették. A nevelés eredményét felülvizsgálva azonban elvesztették optimizmusukat, illetve hitüket a nevelésben, s végül *megkérdőjelezték* az abban rejlő egyéni és társadalmi fejlődést biztosító lehetőségeket.

Mihály Ildikó írásában (2005) példákat is olvashatunk az intézményes nevelés elutasításra. *Ivan Illich* (1971) egészen a társadalom iskolátlanításáig jut el, míg *Neil Postman* (1996) szerint az oktatási rendszer megbetegít, erodálja a kultúrát. Nem utolsósorban: az OECD által, az oktatás jövőjével kapcsolatosan kidolgozott hat lehetséges forgatókönyv közül kettő deskolarizációs perspektívát vázol fel (*Mihály*, 2005).

Ezeket a kritikákat fogja össze az **antipedagógia** irányzata. *Zrinszky László* fejtegetéseiben olvashatunk arról, hogy ez a filozófiai irány az eddigiektől merőben eltérő neveléselméletet jelent, amely nemcsak az intézményesített nevelést, hanem magát a nevelés létjogosultságát is vitatja; radikálisan bírál minden nevelést és pedagógiát. Kiáll a „nem nevelés" mellett, így az előre meghatározott pedagógiai célfelfogást is elutasítja. Követői szerint a személyes példaadás és a nevelői tekintély csupán a gyermeket a társadalom igényei szerint konformizálni kívánó, a gyermekek kihasználására irányuló ősi, alattomos szükségletet elégíti ki (*Zrinszky*, 2006). Ebben az attitűdben az antipedagógia

találkozik a reformpedagógia értékrelativista, gyermeki szükségletekre épített, a gyermekből kiinduló nevelési célfelfogásával, mely szintén a normatív, előre meghatározott célok mentén történő neveléssel szemben fogalmazódik meg.

Az 1980-as években új fogalom születik: a **fekete pedagógia**. A kifejezést és a hozzá kapcsolódó értelmezést *Katharina Rutschky* német pedagógiatörténész nevéhez kötjük. *Schwarze Pädagogik* (1977) című művében a polgári pedagógia képviselőinek forrásszövegeit veszi górcső alá, olyanokét, akiknek a gyermekszemléletét *Pukánszky* (2005) az *antihumánus* jellemzővel illeti. *Rutschky* eredeti művében a „Szadizmus racionalizálása" (Erziehung als Rationalisierung des Sadismus) tartalmi egységben összegyűjtött megoldásmódok illusztris példázatai ennek a pedagógiai hozzáállásnak.

Összefoglalóan kijelenthető, hogy az antihumánus gondolkodás szerint a gyermekkor betegség, amelyből a gyermeket ki kell gyógyítani. Ezen nevelési módszerek alkalmazásának célkitűzései a megfogalmazás szintjén társadalmi értékekről beszélnek; nemes gondolatnak tűnhet az erkölcsös, engedelmes és rendszerető állampolgárt kiművelni kívánni – ugyanakkor az ehhez vezető út, a megválasztott eszközök és módszerek neveléstudományi és más szempontból is megkérdőjelezhetők. Az antihumánus gondolkodást kritika tárgyává tevő antipedagógiai irányzat ezért nevelésellenességet hirdet, azaz elítéli azt a nevelői szándékot, amely a gyermek szükségletét figyelmen kívül hagyva a felnőtt képére kívánja formálni a gyermeket. A fekete pedagógia pedig olyan − akár tudatosan is sérelmeket okozó − nevelési megoldások gyűjtőfogalma, amelyek a gyermek lelkivilágával, igényével nem törődve törik meg, idomítják a növendéket, és formálják őt a nevelő saját céljai, elképzelései szerint. Célorientált nevelési módszerekről van szó, ahol az emberkép, a nevelési cél előrébb való az eszközöknél. Így válik másodlagossá, hogy **ezek az eszközök megtörik az egyént**, és kiölik a gyermekből az egyéni ambíciókat. Sokszor az alkalmazók elbújnak a társadalmi szempontból igazolt célok mögé, és indokoltnak érzik a személyiséget sértő módszerek használatát.

A két irányzat – az antipedagógia és a kártékony gyakorlatot fekete pedagógiaként azonosító teóriák irányzata – különböző hangsúlyokkal mutat rá egyes elemekre a nevelés folyamatában, mégis óhatatlanul ugyanott jelölik ki a probléma lényegét – hogy tudniillik van-e szükség, illetve kinek van szüksége a nevelésre. *Mihály* (2005) fel is teszi a kérdést: „Mitől tekinthető feketének ez a pedagógia? Elsősorban attól, hogy az [ezt kritika tárgyává tevő] irányzat legkülönbözőbb képviselői szerint a nevelésre tulajdonképpen nem is annyira a gyerekeknek van szükségük, mint inkább a felnőtteknek – a szülőknek és a pedagógusoknak. Minden olyan gesztus tehát, amely a gyermek nevelésének szándékát jelzi, a kizárólag saját tulajdonnak, mintegy a felnőtt alárendeltjének tekintett gyermek „pedagógiai úton történő előállítását" célozza meg, s mint ilyen, nemcsak sérti a gyermek személyiségét, hanem kifejezetten megalázó is számára." (*Mihály*, 2005, 76. o.).

A fenti fogalmi kereteken túllépve mi a következő radikális kérdést is megfogalmaztuk: vajon tekinthetünk-e olyan módszert ***pedagógiai-nevelési módszernek***, amely a gyermek sérelmét idézi elő? Véleményünk szerint: nem!

1.3. A fekete pedagógia neveléstudományi aspektusa − a pedagógus feladata a 21. században

Mit jelent ma a nevelés az egyén és a társadalom viszonyában? Válaszként azt mondhatjuk, hogy a nevelés legfőbb célja a konstruktív életvezetés kialakítása. *Bábosik* (2020) nyomán konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, és egyénileg is eredményes.

A konstruktív életvezetés kialakulásának elősegítése, a konstruktív viselkedésformák megerősítésén, a destruktív magatartásformák kontrollálásán keresztül, a pedagógusok mindennapi feladata. Ezek társadalmi haszna kétségtelen. Ugyanakkor nem elegendő a nevelésnek csupán a közösségi jellegét hangsúlyozni. Amikor nevelünk, az egyén társadalomba való integrálódását szeretnénk elősegíteni, *tehát* szükséges minden olyan viselkedésforma kialakulásának támogatása is, amely az *egyéni* sikereket megalapozza. A siker eléréséhez pedig csak olyan módszerek alkalmazhatók, amelyek humánusak és az embert értéknek tekintők.

A pedagógus emberekkel foglalkozik, a pedagógiai munka során az egyik egyén a másikra akarva-akaratlanul hatást gyakorol. Naponta dönt akár sorsokról is azzal, hogy meghatározza: mi a helyes és mi a helytelen. Tettei, szavai, személyes példája meghatározó a gyermek fejlődésére: személyiségével, viselkedésével nevel és példát mutat. Munkája során épp ezért nem lehet sem öncélú, sem ösztönös és manipulatív. A pedagógiai munka éppen ezért minden esetben tudatos tevékenységet jelent: a gyermek érdekében történő átgondolt pedagógiai akciókról van szó. Olyan módszerek, megoldásmódok nem tartozhatnak a pedagógia körébe, amelyekről egy pillanatig is feltételezhető, hogy káros lehet a személyiség fejlődésére.

Mai tudásunk alapján kijelenthetjük, hogy a neveléstudomány képes olyan határozott, erőteljes pedagógiai irányelvek megfogalmazására, amelyek **a gyermek érdekében történő fejlesztést szolgálják**, egyúttal belefférnek a neveléstudomány törvényszerűségeinek, szabályrendszerének, filozófiájának, szemléletének keretébe. Képes megfogalmazni olyan nevelési-oktatási módszereket, amelyek komplex módon értelmezik a személyiséget a maga összetettségével, egyéni sajátosságaival, szükségleteivel együtt. Elzárkózik minden olyan megoldástól, amely ezzel ellentétes gondolkodásra késztet, illetve amely módszereivel olyan hatást vált ki a személyiségből, amelyet a neveléstudomány elutasít (pl. szorongás, félelem, a megalázottság érzése, kisebbrendűségi komplexus, önértékelési problémák, társas interakciók hiánya, kirekesztés stb.).

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a pedagógiai munka egy *szerep*, amely *Buda* (1977) szerint olyan norma-komplexum, amelyet a vele kapcsolatos társadalmi elvárások alakítanak ki. Szűkebb vonatkozásban az adott szituációban szereplő személy előírt viselkedéseként, reagálási módjaként értelmezik, így az adott *helyzetben* lévő személy tényleges viselkedése kerül előtérbe, akár megfelel a társadalmi elvárásoknak, akár eltér azoktól.

A pedagógiai munka, a személyiség fejlesztésének folyamata épp ezért etikai kérdés is. Emellett egyetértünk *Bábosik* és mtsai azon kijelentésével, miszerint a nevelés folyamatában az erkölcsi értékek elsődlegesen meghatározók, szükség van bizonyos támpontokra, erkölcsi fogódzókra, valamint az alapvető erkölcsi elvekre (*Bábosik,*

Borosán és *Budainé Csepela*, 2021). A pedagógiai munka során az erkölcsi alapelvek és a helyzet állandó dinamikus egyeztetése, egy tudatos etikai viselkedés alkalmazása szükséges. A pedagógusok saját szerepük értelmezése közben gyakorta bizonytalanok abban, vajon munkájuk során mit engedhetnek meg maguknak, illetve mit nem engedhetnek meg a tanulókkal, a sportolókkal, azok szüleivel és az edzőkollégákkal szemben. Egy azonban bizonyos: a pedagógusnak folyamatosan szem előtt kell tartania, hogy munkája közben egy közösséget, egy intézményt, egy klubot, de mindenekelőtt egy hivatást képvisel. Éppen ezért arra kell törekednie, hogy viselkedése ne keltsen ellenérzést a közösség tagjaiban, méltó legyen intézménye, klubja hagyományaihoz és hivatása gyakorlásához. Igazság szerint érzékeny határ húzódik a szakmai és a magánemberi viselkedés között, hiszen a pedagógiai munka során a hivatás és a magánélet nem teljesen szétválasztható. A pedagógusnak a mindennapokban is olyan erkölcsiséget kell képviselnie, amelyre munkája során bizalommal támaszkodhat.

Ebből kifolyólag a tudatosság bázisaként olyan etikai kódexeknek kell megjelenniük, amelyek a tanárok és az edzők munkáját segítő erkölcsi normarendszert fogalmaznak meg, a benne foglaltakkal ellentétes viselkedést pedig sajátos eljárási rendben szankcionálják.

1.4 A fekete pedagógia sportpedagógiai vonatkozásai

Az edző és a sportoló kapcsolatrendszerében sajátos pedagógiai helyzettel állunk szemben. Erre a viszonyra nem tekinthetünk spontán módon úgy, mint egy megszokott, egyszerű pedagógus-diák viszonyra (*Biróné,* 2011). Önként választott tevékenységről van szó, lévén ez a kapcsolat edző és sportoló között bármikor felmondható, a kötelék megszüntethető, ellentétben egy köznevelésben dolgozó tanár-diák viszonnyal. Extrém esetben az edző- vagy sportágváltás tényét nem is kell közölni, **a szülő egyszerűen nem fizeti be a tagdíjat, és elviszi máshova a gyermekét sportolni**.

1.4.1. Az edző-sportoló-szülő kapcsolatrendszer jellemzői

Az edző-sportoló kapcsolatrendszerben erőteljesen benne foglaltatik egy harmadik résztvevő, a szülő is. A szülőnek – amikor a gyermekét rábízza egy edzőre, amikor a legféltettebb „kincsét" egy idegen ember kezei közé engedi – teljesen tisztában kellene lennie azzal, hogy az edzések során mi zajlik (*Hamar*, 2020).

Nagyon sok esetben a szülő részese lehet az edzésmunka minden részletének, de létezik olyan helyzet is, amikor semmi információt nem kap az edzéseken zajló történésekről. Csak a gyermek elbeszéléséből értesülhet arról, hogy az edző miként tartja az edzéseket, hogyan viszonyul a gyermekekhez, milyen módszereket, eszközöket használ a mindennapi edzésmunka során. A szülőnek időnként érdemes a csapattársakkal és azok szüleivel is kommunikálni azért, hogy minél többet tudjon meg az edzéseken esetlegesen felmerülő problémákról. A gondos szülő nemcsak befizeti a tagdíjat és elviszi gyermekét az edzésre, hanem érdeklődő is. Az edzőnek ugyanakkor tudomásul kell vennie, a szülőnek joga, hogy tudjon arról, mi zajlik az edzésen. Rendkívül fontos az ennek érdekében történő rendszeres szülői tájékoztatás, akár szülői értekezlet, akár nyitott edzés formájában (*Hamar* és *Mocsai*, 2019). A pedagógus (edző) bárminemű

instrukciója, megjegyzése, véleménye szorosan az edzéskeretek között kell, hogy maradjon. Hogy mi hangzik el egy-egy kiélezett szituációban, egy-egy sikertelen kivitelezés közben és után, azt maximum csak a tanítványok hallhatják. Nagyon sok esetben napok, hetek, hónapok, rossz esetben csak évek múlva derül fény olyan történésekre, amelyeket a tanítványok senkinek sem mertek elmondani. Ezek az „élmények" gyakorta olyan mélyen beleégnek a sportolóba, hogy azok az emlékezetéből soha nem törölhetők ki. Emiatt az érzékeny helyzetiség miatt nélkülözhetetlen a sok-sok szülői kommunikáció – hiszen így bátoríthatják együtt a gyermekeket abban, hogy az esetleges sérelmeket, a bántást, fájó problémájukat a feszínre hozva közösen találjanak megoldásokat (*Hamar*, 2016).

Számtalanszor láthatjuk azt, hogy a mérkőzés vagy a versenyhelyzetek hevében egy-egy edző képtelen uralkodni az érzelmein, képtelen pedagógushoz méltó módon viselkedni. Ilyen esetben elgondolkodhat a szülő, hogy az edző vajon az edzéseken is ezt a magatartást engedi-e meg magának a tanítványaival szemben.

A szülők gyakran teljesen tisztában vannak azzal, hogy az edző nemcsak a versenyeken, hanem az edzéseken sem pedagógushoz méltó módon viselkedik. Ilyenkor joggal tehető fel a kérdés: vajon ezt látva a szülők *miért engedik meg, hogy gyermekük ilyen közegben eddzen, egy ilyen „pedagógus" foglalkozzon vele*. Nagyon elszomorító, ha a szülő „félrenéz", és nem akarja észrevenni azt, hogy a gyermeke nincs jó kezekben. Lehet, hogy az eredmények, a sportsikerek „jönnek", azt azonban nem tudhatjuk, hogy egy rossz pedagógusi attitűd eközben és a későbbiekben milyen kárt okoz a gyermekben, a gyermeknek. Hogy milyen örökre megmaradó, ki nem törölhető nyomok maradnak a sportolóban (*Biróné,* 2011).

1.4.2. Az edző sportpedagógiai feladatai

Alapvető fontosságú − főleg a korai szakosító sportágaknál −, hogy a kezdetektől olyan edzővel találkozzanak a gyermekek, aki megfelelő módon járul hozzá a személyiségfejlődésük egészséges alakulásához. Aki valóban a fejlesztésüket segíti elő, és **nem hagy maga után** olyan – sporttal kapcsolatos vagy azon túlmutató – **maradandó károkat**, amelyek egy egész életre kihatóan visszaveti a gyerekek fizikai aktivitáshoz való viszonyát.

Iskoláskorú sportolókkal foglalkozva látni kell, hogy a nevelési feladatok tekintetében − a családi nevelési színtér után − az iskoláé a meghatározó szerep. Néha erő feletti teljesítményt várnak el a szülők a gyermeküktől az iskola és/vagy az edzés területén, sőt még a különórák esetében is. Nem minden gyermek alkalmas arra, hogy mindezt a terhelést elviselje. A tapasztalat azt mutatja, hogy valamelyik területen a gyermek mindig hátrányt szenved. Edzőként látnunk kell, hogy az iskolai előmenetel meghatározó jelentőséggel bír.

Az iskolaválasztások, a továbbtanulási lehetőségek egy egész életutat meghatároznak, akár már 6-7 éves korban. Ezért folyamatosan szem előtt tartandó, hogy a sportolás mindezt kiegészítve van jelen a gyermek életében. Nagyon kevesek számára teljesedik ki a sport hivatásszerű tevékenységgé. Ugyanakkor egy sportolói pályafutás befejezése után is kell, hogy legyen perspektíva a tanítványunk számára. Ezért edzőként nem lehet „önző" módon kisajátítani a sportolót a pillanatnyi eredmény érdekében. Meg

kell adni a lehetőségét annak, hogy a tanulás területén megszerezze azt az alapvégzettséget (érettségi bizonyítványt, szakmunkásvizsgát stb.), amellyel később vagy tovább tud tanulni, vagy teljes értékű életet tud élni.

Az érettségi bizonyítvány megszerzése pont a sportbéli csúcsteljesítmények kialakulásának kezdeti időszakára tehető. Ebben az időszakban kiemelt fontosságú, hogy a családdal együttműködve közösen megbeszéljük tanítványunk további terveit, pályaválasztását. Meg kell állapodni egy mindenki számára megfelelő terhelésben, meg kell határozni mind a sportbéli, mind pedig a magánéletbéli perspektívákat. Azt gondolhatnánk, egy 18 éves fiatal már tisztában van azzal, hogy mit is akar az életben, hogyan is tervezi a pályaválasztását. Nagyon sok esetben azonban ez nincs így. A fiatalnak segítségre, tanácsra van szüksége. Jövőképet, érveket kell felmutatni számára pro és kontra: minek mi az előnye és/vagy a hátránya. Milyen továbbtanulási lehetőséggel, mit tud majd kezdeni az életben. A szülői útmutatás mellett az edzőknek is szerep jut ebben a döntésben. Egy felelősségteljes edzőnek ez teljesen természetes, ezt nem kényszerű kötelességként éli meg (*Hamar,* 2016).

Az edző részéről történő időnkénti objektív visszajelzés elengedhetetlen követelmény, még ha az a tükör, amit a tanítvány elé tart, néha nem is a legkedvezőbb képet mutatja. Ez a fajta edzői értékelés mindenkor az emberi méltóság figyelembevételével kell, hogy történjen. Ha a kritika negatív élű, azt is olyan köntösbe burkolva kell a tanítvány elé tárni, hogy mindez a személyiségfejlődését segítse, ne pedig emberi mivoltában megalázza, eltiporja, földbe döngölje (*Hamar* és *Mocsai,* 2019).

Fontos, hogy az értékelés-visszajelzés minden didaktikai formáját alkalmazzák az edzők. A *formatív* visszacsatolásra korosztálytól függetlenül az edzésfolyamat minden szakaszában szükség van. A tanítványok igénylik, hogy az edző a teljesítményükről folyamatos értékelést adjon. Még akkor is, ha mindez nonverbális kommunikáció formájában történik, hiszen ez releváns szerepet játszik a figyelem, a motiváció, az edző-sportoló interakció fenntartásában. A *diagnosztikus* értékelés elengedhetetlen része az edzői tevékenységnek, mivel tervező munka (edzésterv elkészítése) nélkül nem lehet eredményt és sikert elérni. A *szummatív* értékelés a sportban résztvevő minden személy, így a tanítványok, a szülők és az edzők számára nyújt összegzést az elvégzett munkáról, a teljesítményről, és nem utolsósorban átvezet a következő versenyévadra megfogalmazott célokhoz, feladatokhoz és követelményekhez.

Az edzőknek nagyon kell ismerniük a tanítványaikat, tudniuk kell, hogy – a maximális eredmény elérése érdekében – kihez, milyen módon viszonyuljanak. Minden egyes személyiséghez más és más út vezet. Egy 20-30 fős csapat vezetőjeként **nem lehet egy sablonnal, mintával, módszerrel megoldani a tanítványok problémáit**. Tisztában kell lenni azzal, hogy mivel lehet motiválni, biztatni, jobb teljesítményre ösztönözni, segíteni, támogatni őket.

A jó edző rugalmasan kezeli a pedagógiai szituációkat. Hiába tervez el előre egy edzésmunkát, ha a tanítvány aznap éppen rossz mentális vagy fizikai állapotban érkezik az edzésre, változtatni kell. A jó edző nem ragaszkodik mereven a saját elképzeléseihez, a kitalált edzéstervhez, hanem – ha szükséges − a helyzetnek megfelelően módosítja azt. Az azonban elkerülhetetlen, hogy időnként az edző ne kerüljön konfliktushelyzetbe akár a tanítványaival, akár a szülőkkel, esetleg a kollégáival. Ugyanakkor minden *meg nem*

oldott konfliktusszituáció hátráltatja a munkát, az eredményességet, hiszen kizökkent abból a biztonságérzetből, ami a nyugodt hátteret biztosítja a felkészüléshez. Annak érdekében, hogy ez a szituáció ne tartson ki túlzottan sokáig, mielőbbi megoldás szükséges. Ehhez elengedhetetlen a rendszeres kommunikáció, amire, ha akarjuk, ha nem, időt kell szánni. Nagyon gyakran a konfliktushelyzeteket félreértések, félreértelmezések okozzák. Ha nem beszéljük ki a problémákat – pl. ha a megbeszélések rendszeressége *nem szokásos* –, azok nyomasztóan hathatnak a sportoló vagy éppen az edző teljesítményére (*Hamar*, 2016).

Külön hangsúlyozandó az edző példakép-szerepe. Az az edző lesz hiteles, aki valóban úgy él, gondolkodik, cselekszik, kommunikál a tanítványai felé, ami követendő példa lehet a számukra. Aki gondoskodik a tanítványairól, aki odafigyel rájuk, aki érdeklődik a sportolói iránt, az lesz „A Követendő Példa". ŐT fogják szeretni a tanítványai. Természetesen a versenysportban elkerülhetetlen a teljesítménykényszer, de ez a pedagógus-tanítvány viszonyban nem okozhat olyan mértékű torzulást, amely bármelyik fél méltóságát sérti. A sport jellegéből adódóan az edzőkre a szakosztály vagy az egyesület felől hatalmas nyomás hárulhat. A legtöbb esetben az edző státusza, pozíciója a munkahelyén akkor biztosított, ha hozza az elvárt eredményeket, ha a csapat sikeres, jól teljesít és minden téren a maximumot nyújtja.

Ennek eléréséhez azonban az edzőnek nem szükséges durva, sértő, agresszív magatartást tanúsítania. A fentebb említett kulcsot kell megtalálnia a tanítványaihoz. Mindegyikükhöz a megfelelő eszközt, módszert ahhoz, hogy a maximumot hozhassa ki belőle. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy nem minden edző alkalmas minden korosztály nevelő-oktató munkájára. Tapasztalati úton derülhet ki, hogy melyik az a korosztály, amelyikkel a leginkább megtalálhatja a hangot, amelyikkel a legeredményesebben képes a munkáját elvégezni, ahol jól érzi magát, ahol örömét leli. Miközben az is érthető, hogy senki sem szeretne örökké utánpótlásedzőként dolgozni, már csak azért sem, mert azt egy olimpiai éremnél egyáltalán nem szokták jegyezni, elismerni. Persze tisztelet a kivételnek!

Ha edzőként minden egyes edzésre szívesen megyünk, ha valóban a legtöbbet szeretnénk kihozni a tanítványainkból, ha a sport eszközeivel tudatosan igyekszünk hozzájárulni a személyiségfejlődésükhöz, ha igazán értékes embereket akarunk nevelni, akkor jó úton járunk. Minden egyes edzéssel az legyen **a cél, hogy a tanítványaink valóban szeressék meg a sportot,** hogy örökre kialakítsuk bennük a sportolási igényt, az adott sportághoz való kötődést, ami akkor is megmarad, ha már régen abbahagyták a versenysportot (*Dóczi,* 2018).

A kitűzött teljesítmény elérésében fontos szerepet játszik a jó sportolói közösség kialakítása is. Ha akarjuk, ha nem, az edző magatartása, közösségalakító munkája rányomja a bélyegét az adott csoportra, csapatra. Éppen ezért a szakmai munka mellett a tanítványaink szociális érzékenységét is formálnunk kell. Olyan csapatlégkör megteremtése szükséges, amely mindenki számára megfelelő, elfogadható és kellemes. Egy jó közösségben a tanítványok sok időt szeretnek tölteni, és nemcsak edzéskeretek között. Maradandó élményeket szerezhetnek, barátságokat köthetnek, annak ellenére is, hogy gyakorta ellenfelekként tekinthetnek egymásra.

A sportolók közötti bizalom sem elhanyagolható tényező. Főleg azokban a sportágakban, ahol a csapattársak nagyon szorosan függenek egymástól (pl. a műkorcsolya páros versenyszáma, az akrobatikus torna, a ritmikus gimnasztika együttes kéziszercsapat versenyszáma stb.). Ezek azok a sportágak (versenyszámok), ahol súlyos baleset is bekövetkezhet, ha a sportolók között nincs meg a teljes összhang.

2. A FEKETE PEDAGÓGIA JOGI OLDALA

A fekete pedagógiának számos fogalmi meghatározása létezik, amelyek alapvetően a pedagógia oldaláról közelítik/határozzák meg a tartalmát. Ugyanakkor e témakörnek is van jónéhány jogi relevanciája, amelyek alapvetően a büntetőjogban, kisebb részben pedig az alkotmányjogban, valamint a nemzetközi jogban mutathatók ki. A téma jogi vetületei vonatkozásában a fekete pedagógiai cselekedet elkövetőjének felelősségét, a tevékenység megvalósulási módozatait, illetve a hatásaként bekövetkező jogsérelmeket érdemes vizsgálni.

2.1. A pedagógus speciális felelőssége

A fekete pedagógia fogalmának szükségszerű eleme, hogy a cselekvés elkövetője pedagógiai tevékenységet végző személy legyen. Ezen alanyi kört általában a pedagógusi hivatásra szokás korlátozni, tágabb megközelítésben viszont a fekete pedagógia más pedagógiai tevékenységet végző személy, így akár az edző vagy a szülő cselekményeiben is megjelenhet. Jogi szempontból a negatív hatású pedagógiai cselekmények többnyire az általános etikai, szakmai, legsúlyosabb esetben pedig büntetőjogi szabályok szerint minősülnek. A pedagógus esetében azonban más a helyzet.

A pedagógus szakmai életét, tevékenységét – különböző eredetű − szabályok határozzák meg. E rendelkezések a pedagógust a tanár-diák viszonyrendszerben olyan helyzetbe hozzák, amelyben saját oldaláról tekintve hatalmi pozícióban van (dönt, értékel, fegyelmez). Mindezen túl a pedagógus közfeladatot lát el a jövő generációinak nevelése és oktatása terén, amely a szakmák többségéhez képest kiemelt minőséget kölcsönöz számára. E két jellemző megalapozza a pedagógus más szakmákhoz, foglalkozásokhoz képest különleges jogi helyzetét. Ennek megfelelően *a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 66. § (2) bekezdése* a pedagógust az iskolai nevelő és oktatómunka ellátása során a gyermekekkel, tanulókkal összefüggő tevékenységével kapcsolatban a *Büntető Törvénykönyvről szóló 2012. évi C. törvény* (a továbbiakban: Btk.) szempontjából „közfeladatot ellátó személynek” minősíti.[1]

A *köznevelési törvény 1. § (2) bekezdése* a pedagógus nevelési-oktatási feladatának közszolgálat jellegét pontosan definiálja, amennyiben: „a köznevelés közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja. A

[1] Hasonlóképpen *a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 35. § (3) bekezdése* szerint az oktató, a tanári munkakörben foglalkoztatott személy, valamint a tudományos kutató a képzési feladatok ellátása során a hallgatókkal összefüggő tevékenységével kapcsolatban a Btk. szempontjából közfeladatot ellátó személy.

köznevelés egyetemlegesen szolgálja a közjót és a mások jogait tiszteletben tartó egyéni célokat." A „köz" kifejezés ebben az értelemben **a köz érdekében gyakorolt közfeladat**ot jelenti, amely társadalmi megegyezés útján – vagyis azoknak a résztvevőknek a szándékai érvényesítésével, akikre a feladatvégzés vonatkozni fog – jelöltetett ki, és amit a pedagógus a közpénzből finanszírozott tevékenysége során gyakorol. A jogszabályi értelmezés egyébiránt teljesen egybecseng a neveléstudomány nevelésről vallott felfogásával.

A pedagógusok e speciális státuszából az következik, hogy a pedagógusi tevékenységre vonatkozó szabályozásnak minőségileg kell eltérnie az állampolgárokra általánosan irányadóktól. A pedagógusok különleges helyzete – egyebek között – azt jelenti, hogy az általuk elkövetett fekete pedagógiai cselekvések különleges felelősségi elbírálást vonnak maguk után. A pedagógusok speciális státuszának ezen elemét, a pedagógusi tevékenységért viselt különös felelősséget a magyar jog közel tíz éve ismeri, amikor a törvényalkotó az új Btk. 2012. évi megalkotásával bevezette „a bántalmazás közfeladatot ellátó személy eljárásában" (*Btk. 302. §*), valamint a „közfeladati helyzettel visszaélés" (*Btk. 306. §*) tényállásait, melyek elkövetője kizárólag közfeladatot ellátó személy – közöttük a pedagógus – lehet.[2]

A szabályozás jogpolitikai indoka az előbbi esetben az volt, „[…] hogy a közfeladatot ellátó személyek a részükre biztosított büntetőjogi védelemmel ne élhessenek vissza, és az »átlag állampolgárok cselekményénél« súlyosabb büntetéssel fenyegesse a jogalkotó, ha eljárásuk során mást bántalmaznak". Utóbbi esetben a jogalkotó célja az volt, „[…] hogy a közfeladatot ellátó személyek a feladatuk ellátása érdekében rájuk ruházott jogosítványaikat minden esetben rendeltetésszerűen gyakorolják és a rendeltetésellenes magatartások büntetőjogi értékelést is nyerjenek".[3]

2.2. A fekete pedagógiai tevékenység jellege

A fekete pedagógiai tevékenység jogi szempontból számos ponton hasonlóságot, átfedést mutat a gyermekbántalmazás eseteivel. Ez utóbbi alatt azt értjük, ha valaki (testi, lelki, érzelmi) sérülést okoz egy gyermeknek, vagy mást ilyen cselekményében nem akadályoz meg.

A fekete pedagógia fogalomkörébe tartozó cselekvések szükségszerű eleme, hogy azok legtöbbször **pedagógiai cselekvés** által valósuljanak meg. Míg a pedagógusi foglalkozás esetében kizárólag a személy státusza (lásd a 2.1. pontot) és adott tevékenysége az alapja a büntetőjogi szempontból kiemelt/speciális jogi minősítésnek, más megközelítésben a pedagógusnak a diákjával szemben elkövetett negatív hatású, nem pedagógiai jellegű cselekménye is a fekete pedagógia esetkörébe tartozhat. Ebből kiindulva viszont a fekete pedagógia fogalmába tartozik például az az eset is, amikor nem pedagógus személy pedagógiai eszközöket nem a céljának megfelelően használ, és ezzel sérelmet okoz. Következésképpen a fekete pedagógia tulajdonképpen bárhol előfordulhat, ahol a pedagógia, a pedagógiai eszközök alkalmazásának helye lehet, így

[2] Hatálybalépés: 2013. július 1.
[3] Lásd a törvényjavaslat indokolását.

például az iskolában, az edzésen vagy akár a családi kapcsolatokban is, amely utóbbi esetek büntetőjogi szempontból az általános szabályok szerint minősülnek.

Jogi megközelítésben **a fekete pedagógiai tevékenység jellemzően szándékosan elkövetett (verbális vagy fizikai) cselekmény**, de végső soron megvalósítható **gondatlanság**ból is (különösen az okozott egészségkárosodás mértéke tekintetében). A cselekmény lehet **egyetlen alkalommal** vagy **folytatólagosan**, ismétlődő jelleggel rövid időközökben történő többszöri elkövetéssel megvalósított. A fekete pedagógiai cselekvés elkövetési magatartás két alapformája a **tevékenység** és a **mulasztás**. A vizsgált fogalmat általában aktív magatartás valósítja meg, ez pedig olyan akarati tevékenység, amely kizárólag a pedagógus saját testmozgását (pl. kéz, láb, száj) jelenti. Ugyanakkor bizonyos esetekben a pedagógus nevelési, oktatási kötelezettségének elmulasztása (passzív magatartás) is beletartozhat a fekete pedagógia tárgykörébe. A mulasztás kötelességellenes nemtevés, amely csupán akkor valósulhat meg, amikor az elkövetőnek van cselekvési lehetősége. Ellenkező esetben (pl. amikor egy szituációban nincs jelen a pedagógus, vagy nincs valamiről tudomása, amiben egyébként cselekednie kellene) mulasztásról nem beszélhetünk.

Lényeges kritériuma a fekete pedagógia cselekményének, hogy az **alkalmas legyen sérelemokozás előidézésére**. Negatív hatás kiváltására alkalmas lehet akár fizikai, akár verbális vagy egyéb más erőszakos cselekedet, agresszió. Ennek megjelenési formája lehet közvetlen (amely fizikai vagy verbális erőszakot foglal magában, például fenyegetés, testi fenyítés), vagy közvetett (bonyolultabb manipulatív cselekedetek, például megfélemlítés, diák erőszakos irányítása). Az agresszió megvalósulhat nyílt (például sértő megnevezés, lökdösés, verés) és burkolt formában is (amilyen például a kirekesztés).

Végül megjegyzendő, hogy a pedagógus által elkövetett cselekmény kizárólag akkor tartozik a fekete pedagógia tárgykörébe, ha az negatív hatást váltott ki, tehát vagy közvetlenül, vagy közvetett módon **a diáknak sérelmet okozott**. A bekövetkezett sérelem minősége lehet fizikai (testi), lelki, szellemi vagy egyéb (pl. anyagi, esetleg a diák tanulási előmenetelében/pályafutásában bekövetkezett) sérelem.

2.3. A fekete pedagógiai tevékenység által okozott jogsérelem

Negatív hatású pedagógusi és nem pedagógusi cselekmények enyhébb következménye lehet a diákok lelkiállapotának időleges romlása, súlyosabb esetben a fizikai állapot kedvezőtlen változása, így például a folyamatosan ismétlődő, vagy a huzamosabb ideig tartó megfélemlítés, félelemkeltés következtében kialakuló pszichoszomatikus betegség. Mindezek eredményeképpen a diákoknál előfordulhat az iskolai megjelenéstől való állandósult félelem, vagy az iskolakerülés, ezzel együtt pedig a tanulmányi eredmény romlása, illetve az osztály szociális életéből való kiszorulás. A vázolt helyzet akár rövidebb, akár hosszabb ideig tartó fennállása az áldozattá vált diák számára ellehetetleníti az iskola által biztosított oktatási szolgáltatások megfelelő módon történő igénybevételét, kihasználását, végső soron több alapvető jog érvényesülését.

„Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez […]” rögzíti az Alaptörvény XVI. cikke. Ennek megfelelően Magyarországon a köznevelésben részt vevő felek jogait a nemzeti köznevelésről szóló

törvény szabályozza, ami a diákok vonatkozásában kiemeli, hogy „védelmet kell számára biztosítani a fizikai és lelki erőszakkal szemben” (lásd *2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 46. § (2) bekezdés*).

Mindemellett fontos megemlíteni a 1989. évi *Egyezmény a gyermek jogairól* (a továbbiakban: Egyezmény) is, melyet Magyarország is aláírt, 1991-ben ratifikált, és melyet az 1991. évi LXIV. törvénnyel ki is hirdetett. Az Egyezmény azon jogok minimumának összessége, melyeket az aláíró államoknak **korlátozás nélkül biztosítaniuk kell a gyermekek számára**.

Pedagógus vagy nem pedagógus fekete pedagógiai cselekménye következtében a tanulók/gyerekek olyan alkotmányos jogai sérülhetnek, mint például az emberi méltósághoz való jog (Alaptörvény II., III cikk, Egyezmény 37. cikk), amely – többek között – magában foglalja azt, hogy tilos a gyermek – akár szóval, akár tettel történő – bántalmazása. A gyermekek nem vethetők alá megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak, ideértve a nevelő célzatú testi fenyítést is. Csorbát szenvedhet továbbá pl. az egészséghez való jog (Alaptörvény XX. cikk, Egyezmény 24. cikk), amely értelmében mindenki kötelessége, hogy tartózkodjon a gyermek egészségét károsító bármely tevékenységtől. Mindezeken túl pedig nem valósul meg érdemben az oktatáshoz való jog és a tanulás szabadsága (Alaptörvény X. cikk, Egyezmény 28. cikk), amely – többek között – olyan iskolai környezet megteremtését jelenti, mely védelmet nyújt a gyermeknek minden bántalmazással szemben.

Az Egyezmény 19. cikke alapján a gyermeknek joga van a rossz bánásmód elleni védelemre. A „védelem” olyan hatékony eljárásokat foglal magában, amelyek a gyermekkel szembeni negatív bánásmód eseteiben egyfelől hozzájárulnak a cselekmény feltárásához, kivizsgálásához és kezeléséhez, másfelől alkalmasak a gyermekek – akár pedagógiai jellegű – bántalmazásának megelőzésére is.

A fekete pedagógia nyilvánosságra került – pedagógus által elkövetett – enyhébb eseteit maga a köznevelési intézmény, vizsgálat lefolytatása után, általában kezelni tudja (egyeztető eljárás, fegyelmi eljárás). Szülő elkövetőnél legalsó szinten eljárási szempontból szerepet játszhat a gyámhivatal/kormányhivatalok gyámügyi osztálya, edzőnél a sportszervezet, sportszövetség. Súlyosabb esetekben az Oktatási Jogok Biztosa, valamint az Alapvető Jogok Biztosa (2021-ig az Egyenlő Bánásmód Hatóság) „soft law” eszköztára (felek közötti egyeztetésen alapuló közvetítő mechanizmus) lehet alkalmas a kialakult problémák megoldására. Jogsértés (szabálysértések, bűncselekmények) kezelésére, vagy nem együttműködő felek esetében viszont elkerülhetetlen a – gyermek számára igen megterhelő – bírósági eljárás. Az Egyezmény 3. cikke értelmében a bíróságok, a közigazgatási hatóságok minden, a gyermeket érintő döntésükben elsősorban a gyermek mindenek felett álló érdekét kötelesek figyelembe venni.

3. PEDAGÓGIAI KÉRDÉSFELTEVÉS

Vizsgálatunk során abból az alaphelyzetből indultunk ki, hogy a pedagógiai munka sajátosságaiból fakadóan egy hatalmi helyzetben, bizalmi viszonyban lévő tekintélyszemély, egy testnevelő tanár és/vagy egy edző fegyelmezési helyzetek megoldása vagy a teljesítményfokozás érdekében olyan nevelési módszerekhez nyúl, amellyel a gyermek

személyiségfejlődésében sérülést okoz. *Alice Miller* (1980) *Kezdetben volt a nevelés* c. műve alapján még azt is hozzátehetjük, hogy: „Mindezt pedig abban a korai életkorban kezdik el, amikor a gyerek még teljesen ki van szolgáltatva a felnőtteknek, így ezt nem képes észrevenni, és így tiltakozni sem tudhat ellene." (*Miller,* 2002)

A fekete pedagógia vizsgálata során – melynek bemutatása alább következik – a fogalom 2006-ban megalkotott definíciójából indultunk ki. Eszerint: „A fekete pedagógia tudatos és nem-tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó olyan közös diszfunkcionális részhalmaz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyezteti, vagy éppen sérülést okoz, s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető. Ez a kategória tehát a pedagógiai ártalmak egy csoportját képezi." (*Hunyadyné, M. Nádasi* és *Serfőző,* 2006, 14. o.)

Kutatásunk szűkebb tartományú kérdésfeltevéseinek prezentálása előtt megjegyezzük, szándékunk szerint **nem arra kérdeztünk rá, vajon bizonyítható-e a fekete pedagógia jogossága a nevelésben vagy sem**, hanem arra, hogy a kérdésekben megfogalmazottak jellemzően élnek-e a jelenlegi iskolai és sportvilágban, mint olyan jelenségek, amelyekről igenlően gondolkodnak egyes pedagógusok/edzők, esetleg rendszerek. Kérdésfeltevéseink: Az iskolai környezetben és a sport világában fellelhetők-e olyan viselkedésformák, amelyek azonosíthatók a fekete pedagógia fogalmával? Ha igen, miért alkalmazzák ezeket a megoldásmódokat a pedagógusok és az edzők? Pedagógia-filozófiai szempontból tervezzük végiggondolni, értékelni a következő kérdéseket is: a nevelési célok szentesíthetik-e a nevelési módszereket? Ha igen, akkor miért? A gyermek személyisége, szükségletei alárendelhetők-e a társadalmi konvencióknak, a felnőttek igényeinek? A szükségletek alárendelésének milyen következményeit lehet azonosítani az egyéni életutak vonatkozásában?

Kérdéseink jogosságát támasztja alá, hogy a gyermekek „felszabadításának" kérdése a neveléstudomány kutatóit mind a mai napig foglalkoztatja. Minél távolabb megyünk vissza az időben, annál inkább a gyermeki test és lélek edukációjának elhanyagolása rajzolódik ki. Feltételezésünk szerint a pedagógiai gyakorlatban, a gyermekek nevelése során a testnevelőtanár-tanuló és az edző-sportoló relációban jelenleg is fellelhetők fekete pedagógiai módszerek.

4. A KUTATÁS ANYAGA ÉS MÓDSZERE

4.1 Vizsgálati eljárás

Feltételezésünk alátámasztására empirikus vizsgálatot végeztünk. Célunk a fekete pedagógia során alkalmazott „nevelési" módszerek elemző bemutatása, a bántalmazás kategóriáinak meghatározása, a sérelmek személyiségre gyakorolt hatásainak feltárása, illetve a fekete pedagógia jelenségének a sport közegében történő elemző vizsgálata, a sajátosságok kihangsúlyozása volt. Az adatgyűjtéshez – *Hunyadyné, M. Nádasi* és *Serfőző* (2006) adatfelvételi módszereinek felhasználásával − online kérdőívet szerkesztettünk.

A pedagógiában gyakori minőségelemzési módszerként használt nyílt végű kérdőíven a következő kérdés szerepelt: *„Kérjük, írjon le egy olyan, máig el nem felejtett*

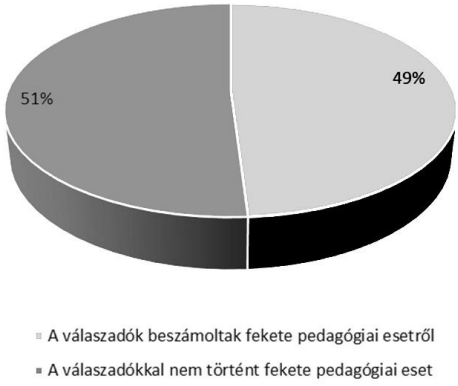
sérelmet, amely iskolai és/vagy sportklubban eltöltött évei közben érte!" Az általános demográfiai adatok (a válaszadók neme és életkora) felvétele és a fekete pedagógiai eset leírása, időpontja, körülményei után az érintett személyről és intézményéről (pl. iskola, sportklub) is kérdések fogalmazódtak meg. Ezt követően az esetet kiváltó okokról, a következményekről és a megoldásban közreműködő személyekről nyilatkozhatott a válaszadó. Természetesen mindezt anonim módon.

4.2 Vizsgált személyek

A vizsgálatba bevont személyek a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem (korábban Testnevelési Egyetem) hallgatói voltak, akik retrospektív (visszaemlékezésen alapuló) módszerrel számoltak be egy emlékezetes fiatalkori sérelmükről. Az egyetem által kiadott kutatásetikai engedély (engedélyszám: TE-KEB/no8/2020) birtokában az adatfelvételre a 2020/21-es tanévben került sor, a COVID-19 járvány miatt digitális formában, Google Drive-on keresztül. Az adatgyűjtő tevékenységünket az egyetem Informatika Csoportjának munkatársai segítették. A retrospektív módszerrel kitöltött 242 kérdőív válaszadóiból 126 fő (52%) volt női, 116 fő (48%) férfihallgató. 118 fő (49%) számolt be valamilyen vele megtörtént fekete pedagógiai esetről, 124 fővel (51%) ilyen eset az iskolai évei és/vagy a sportolói pályafutása során elmondása szerint nem történt (*1. ábra*). A fekete pedagógiai esetről beszámoló 118 főből 57 fő (48%) férfi és 61 fő (52%) nő volt.

1. ÁBRA

A fekete pedagógiai esetek előfordulásának aránya a válaszadók körében



4.3 Adatfeldolgozás

Az adatfeldolgozáshoz tartalomelemzést végeztünk, melynek során a kategorizáláshoz a „trianguláció" módszerét alkalmaztuk. Az eredeti, *Hunyadyné* és mtsai (2006) által összeállított kérdőívet felhasználva, a kapott sérelmek csoportosítása során *napjaink körülményeihez igazodó kategóriákat* fejlesztettünk ki. Mindezt indokolta, hogy az

említett mű megjelenése óta eltelt időszakban tovább erősödött az antihumánus cselekedetek megakadályozásának és kiszűrésének igénye – mind a tudományos élet, mind a praxis és nem utolsósorban a társadalom oldaláról is –, ami elősegítette a sérelmek elszenvedői számára a helyzetek nyíltabb, őszintébb felidézését, felvállalását. Olyan esetekről olvashattunk így, amelyeket már nem tudtunk az eredeti kategóriákba sorolni – szükségessé vált a csoportosítás felülvizsgálata. Ennek az új, komplex hatásrendszernek a figyelembevételével egy pedagógiai, egy sportpedagógiai és egy jogi szakember vitatta meg, majd konszenzus alapján kategorizálta a fekete pedagógiai eseteket aszerint, hogy azok enyhébbnek vagy súlyosabbnak (akár jogi beavatkozást igénylőnek) tekinthetők. A fekete pedagógia új kategóriái a következőképpen alakultak:

1. Méltatlan tanári vagy edzői magatartás;
2. Kapcsolati problémák tanár és diák vagy edző és sportoló között;
3. Alaptalan feltételezések (hamis vádak) a tanár vagy az edző részéről;
4. „Pszichológiai terror", vagyis olyan rendszeres viselkedés, amely félelmet kelt, szorongást okoz és/vagy a személyiség megvetésével jár együtt a nevelő részéről;
5. Verbális és/vagy fizikai agresszió, bántalmazás;
6. Szexuális zaklatás vagy bántalmazás;
7. Be nem sorolt vagy egyéb esetek.

5. EREDMÉNYEK

A vizsgált személyek válaszai magukban foglalták egyrészt azokat az el nem feledett sérelmeket, amelyek az iskola-, illetve sportolói éveikben érték őket, másodrészt ezeknek az incidenseknek az időszakát, harmadrészt pedig a válaszadó iskolatípusát (általános iskola, középiskola, felsőoktatás), valamint sporthelyszínét (pl. sportklub), ahol megtörtént az eset. A válaszadók beszámoltak sérelmeik következményeiről, valamint arról is, hogy beszéltek-e ezekről valakivel, ha igen, akkor kivel és mikor.

A válaszok azt mutatják, hogy a fekete pedagógiai esetek 42%-a sportklubokban, 35%-a az iskolai oktatás során a közismereti órákon, míg 23%-uk a testnevelésórán történt (*2. ábra*).

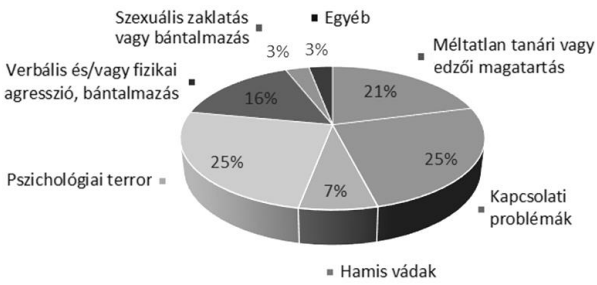
2. ÁBRA

A fekete pedagógiai esetek előfordulásának helyszíne

A fekete pedagógiai történések már említett hat kategóriáját két csoportba soroltuk. **A kevésbé súlyos esetekbe** (53%) három kategóriát osztottuk: 1. *méltatlan tanári vagy edzői magatartás* (21%); 2. *kapcsolati problémák tanár és diák vagy edző és sportoló között* (25%); 3. *alaptalan feltételezések (hamis vádak) a tanár vagy az edző részéről* (7%). **A súlyosabbnak minősített fekete pedagógiai esetekbe** (44%) szintén három kategória került: 4. *„Pszichológiai terror"* (25%); 5. *verbális és/vagy fizikai agresszió, bántalmazás* (16%); 6. *szexuális zaklatás vagy bántalmazás* (3%). A válaszadók beszámolóinak 3%-a vagy nem jutott besorolásra, vagy az egyéb esetek kategóriájába került (*3. ábra*).

3. ÁBRA

A fekete pedagógiai esetek típusai



Az alábbiakban − a felsorolt kategóriákat példázandó − az egyetemi hallgatók válaszaiból mutatunk be hatot:

1. *Méltatlan tanári vagy edzői magatartás*: „Testnevelésórán egy feladatot kellett bemutatnom, amit elrontottam, és a tanár kinevetett."
2. *Kapcsolati problémák tanár és diák vagy edző és sportoló között*: „A sportágam a röplabda, és egy kis klubban nevelkedtem. A nemzeti U15 válogatott tagja lettem, és a szövetségi kapitány azt mondta, hogy ha nem igazolok a klubjához, akkor nem leszek többet válogatott. Ez meg is történt, kikerültem a válogatottból. Ez eltávolított a sporttól, de később újra megtaláltam benne az örömöm."
3. *Alaptalan feltételezések (hamis vádak) a tanár vagy az edző részéről*: „Első éves általános iskolás voltam, amikor az osztályfőnököm azzal vádolt, hogy a tesóim írják helyettem a házifeladatot."
4. *„Pszichológiai terror"*: „A röplabdaedzésen az edző rendszeresen kiabált velünk, és sokan abbahagyták az edzésre járást. A sírás mindennapos volt, pl. ha nem hoztuk időben a tagdíjat, akkor büntetésből 20 kört kellett futnunk."
5. *Verbális és/vagy fizikai agresszió, bántalmazás*: „Egy 'művészi sportágban' versenyeztem, gyermekkoromban alacsony, törékeny és vékony voltam. Később, amikor nővé váltam, a tanárnő többször is húsosnak nevezett a többiek előtt."
6. *Szexuális zaklatás vagy bántalmazás*: „Az általános iskolai […] edzésen az edző többször az ölébe fektette a lányokat, és elfenekelte őket. Ez később kiderült, és eljárás indult az edző ellen, az iskola felfüggesztette az állásából."

6. ÖSSZEFOGLALÓ AJÁNLÁSOK, KITEKINTŐ GONDOLATOK

A kutatásunk során kapott eredményeink bemutatása egy szerteágazó, tudományos szintéziseket igénylő, hosszútávú vizsgálat *első lépése*. A fekete pedagógia alkalmazásának okkeresése, az általunk megfogalmazott kategóriákba tartozó esetek személyiségfejlődésben okozott negatív hatásainak, nem utolsósorban a pedagógiai, sportpedagógiai tanulságok, illetve a nemzetközi szinten történő eredmények komparatív vizsgálata további kutatási célunk.

A jelen vizsgálatunk során kapott válaszok alapján az látható, hogy a pedagógusok és/vagy edzők egy köre sok esetben úgy érzi, nincsen jól működő, hatásos, eredményekkel szolgáló pedagógiai módszerek birtokában. Ők, a hierarchia fenntartása érdekében, a fekete pedagógiát a fegyelmezés egy formájaként élik meg. Az esetek mintázatából feltételezhető, hogy tudatosan alkalmazzák a fekete pedagógiai módszereket, mert ezek számukra látszólagos megoldást kínálnak a kialakult problémahelyzetekre. Az sem kizárt, hogy ismerik ugyan e megoldásmódoknak a személyiségre gyakorolt káros hatásait, de nem érdekli őket. Tudják, hogy lelki sérülést okoznak, megfélemlítenek vagy szorongást váltanak ki, de „a cél szentesíti az eszközt". A cél pedig a helyes viselkedés, a teljesítményfokozás és a fegyelem fenntartása. Ebben a vonatkozásban viszont a pedagógusok/edzők nincsenek tisztában a szerepükkel, tevékenységük jogi, erkölcsi, etikai határaival és szabályaival. Egyes pedagógusok/edzők nem helyesen mérik fel tetteik következményeit, gyakorta tapasztalatlanok, de az is előfordul, hogy jót akarnak,

mégis ártanak. Nincsenek annak a komplex, rendszerszintű gondolkodási kompetenciának a birtokában, amely a tevékenységük személyiségre gyakorolt hatásait ismertté tenné számukra. Ezt erősíti még az a gyakorlati tapasztalat, amely a fekete pedagógiai megoldásmódokat csak részben szankcionálja. Sajnos azt is kimondhatjuk, hogy ennek a megoldási készletnek hagyományai vannak a gyermekek nevelésében.

A fekete pedagógia *jelenségének* sportpedagógiai összefoglalásaként kijelenthető, hogy a tanítványok az iskolai éveik és/vagy a sportpályafutásuk során jellemzően nem képesek magukat megvédeni, nem képesek kiállni, érvelni a saját elképzeléseik mellett. Gyakorta feltétel nélkül elfogadják azt, amit a testnevelő, az edző mond, nem kérdőjelezik meg a hibás döntéseket, instrukciókat sem. Ezért (is) rendkívül fontos a szülő szerepe, aki a gyermekében tudatosíthatja, mi az, amit egy pedagógus vagy edző az irányába megtehet, és mi az, amit neki magának nem szabad eltűrnie, elviselnie, még az eredményesség érdekében sem.

Egy bizonyos érettség (sportéletkor) felett az edzőnek arra is lehetősége nyílik, hogy − tanítványai előtt önreflexiót gyakorolva − közösen megbeszéljék, mi az az edzői módszer, magatartás- vagy viselkedésmód, ami a versenyzők, sportolók eredményességét a leginkább elősegítheti. Ilyen „megnyilatkozó", önfeltáró beszélgetésekre az életkor előrehaladtával a tanítványoknak egyre nagyobb szüksége van. Ilyenkor **mind a két félnek érdemes megnyílnia**. Mind az edzői, mind pedig a sportolói oldalnak ki kell tárulkoznia ahhoz, hogy mindent átbeszélve, kimondottan a sporttevékenységre koncentrálva tudjanak tovább dolgozni.

Jó megoldás, ha a csoporttagok, csapattagok választanak maguk közül egy ún. „szóvivőt", aki közvetít az edző és a sportolók között. Ennek relevanciája abban rejlik, hogy egyes sportolók nem mernek közvetlenül az edző felé megnyílni, vagy nem merik elmondani a véleményüket, viszont csapattársukon keresztül ezt bátran megteszik. Az megint csak bizalmi kérdés, hogy a sportolók maguk közül tudnak-e olyasvalakit választani, akiben megbíznak, aki „név nélkül" tud kérést, vélemény közvetíteni az edző felé és vissza.

Utánpótlásszinten dolgozó edzőknél a képzés megkezdése előtt vagy a képzés elején elengedhetetlen lenne egy úgynevezett pszichológiai alkalmassági teszt kitöltetése, de ez akár még a képzés során sem kizárt. Egy ilyen teszttel ki lehetne szűrni azt, ha valaki egyáltalán nem alkalmas arra, hogy pedagógusként vagy edzőként gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozzon.

Külön kiemelendő, hogy sem az edzés keretein belül, sem a testnevelés-oktatás során a testi fenyítés semmilyen formájáról nem lehet szó. Egyetlen sportágban és egyetlen korosztályban sem. Pedagógus vagy edző nem élhet vissza a hatalmi helyzetével! Már csak azért sem, mert szerintünk pedagógiai-nevelési módszernek semmilyen formában nem tekinthető az, amely a gyermek sérelmét idézi elő (lásd a 1.2. fejezetben leírtakat).

Ajánlásként megfogalmazható, hogy a nemzeti irányelvek kialakítása, a fiatalok, a pedagógusok és a szülők tudatosítása, valamint a panaszmechanizmusok működtetése csökkenthetik a fekete pedagógiai incidensek előfordulását. Ez a tanulmány a magyar testnevelés és sport közegéről szól, ugyanakkor a világ számos részén adnak egyre nagyobb aggodalomra okot a hasonló rossz gyakorlatok. Éppen ezért (is) szükségét

érezzük egy, a nemzetközi tapasztalatokat feldolgozó tanulmánynak, melyet aztán egy bevált gyakorlatok biztosítására, valamint a gyermekek és fiatalok védelmére szolgáló transzlációs projekt követhet.

IRODALOM

Bábosik István (2020): *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája.* Eötvös, Budapest.

Bábosik Zoltán, Borosán Lívia és Budainé Csepela Yvette (2021): Az értéktudatosság szerepe a pedagógiában. *Deliberationes,* **14**. 1. sz., 35–47. Letöltés: https://deliberationes.gfe.hu/index.php/deliberationes/article/view/32/14 (2022. 04. 03.)

Benda Gyula és Szekeres András (szerk., 2007): *Az Annales – A gazdaság-, társadalom- és művelődéstörténet francia változata.* Atelier/L'Harmattan, Budapest.

Biróné Nagy Edit (szerk., 2011): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához.* Dialóg Campus, Budapest – Pécs.

Borosán Lívia (2010): Személyiségértelmezés a reformpedagógiákban. *SZÍN - KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS,* **15**. 6. sz., 18–22. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01300/01306/00108/pdf/EPA01306_Szin_2010_15_06_december_018-022.pdf (2022. 06. 13.)

Botond Ágnes (1991): *Pszichohistória.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Bódy Zsombor és Ö. Kovács József (2006): *Bevezetés a társadalomtörténetbe.* Osiris, Budapest.

Buda Béla (1997): *Empátia… a beleélés lélektana.* Ego School Bt., Budapest.

Dóczi Tamás (szerk., 2018): *Edzői ismeretek a gyakorlatban.* Magyar Edzők Társasága, Budapest.

Freud, S. (1990): *Totem és tabu.* Göncöl Kiadó Kft, Budapest.

Gyáni Gábor (1986): Az „Új történetírás" jelensége. *Világtörténet,* **8** [Új folyam]**.** 2. sz., 3–6. Letöltés: https://tti.btk.mta.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/vilagtortenet/vt_1986_2/gyani.pdf (2022. 02. 05.)

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése.* Napvilág, Budapest.

Györfi András (2018): A Kárpát-medence orvoslása, gyógyszerészete és orvosképzése a kőkorszakban – a tatárlakai agyagtáblák üzenetének megfejtése. *HORUS,* **159**. 34. sz., 1405–1410. Letöltés: http://real.mtak.hu/86310/1/650.2018.ho2605.pdf (2021. 07. 20.)

Hamar Pál (szerk., 2016): *A mozgás mint személyiségfejlesztő tényező.* Eötvös, Budapest.

Hamar Pál (szerk., 2020): *Mesterségük címere – Sportpedagógus. Születésnapi neveléstudományi konferencia Biróné dr. Nagy Edit és dr. Gombocz János tiszteletére.* Testnevelési Egyetem, Budapest.

Hamar Pál és Mocsai Lajos (szerk., 2019): *A sportpedagógia szakmódszertani kérdései.* Testnevelési Egyetem, Budapest.

Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában.* Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest.

Illich, I. (1995): *Deschooling Society.* Marion Boyars Publisher Ltd, London.

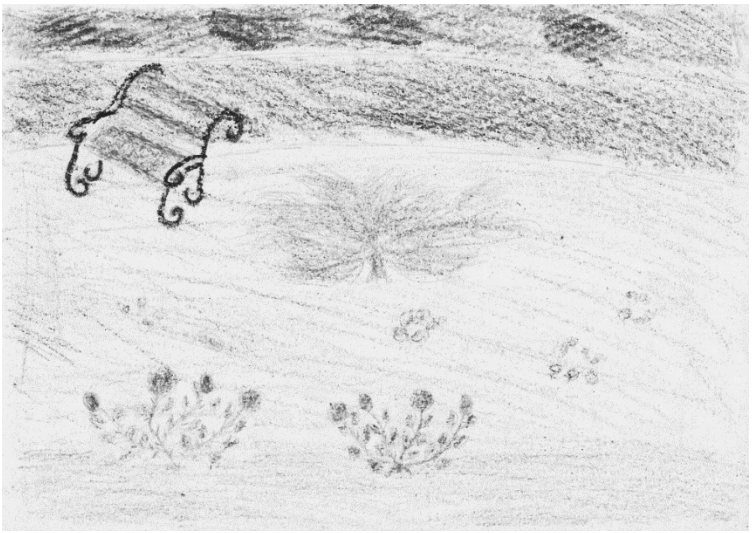
Kőváry Zoltán (2010): *Az ösztönszublimációtól a szelf-egyensúlyig. A kreativitás és a művészi alkotófolyamat pszichoanalitikus megközelítései és vizsgálata a kortárs pszichobiográfiai elképzelések alapján.* PTE BTK Pszichológiai Doktori Iskola Elméleti Pszichoanalízis Program. Letöltés: https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15220/kovary-zoltan-phd-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2022. 01. 26.)

Mihály Ildikó (2005): Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége? *Új Pedagógiai Szemle,* **55**. 11. sz., 71–77. Leöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-vt-Mihaly-Oktatas.html (2022. 01. 12.)

Miller, A. (2002): *Kezdetben volt a nevelés.* Pont Kiadó Kft., Budapest.

Postman, N. (1996): *The End of Education: Redefining the Value of School*. Vintage. London.
Pukánszky Béla (1999): „A nevelés lényege: nem nevelünk” – Gondolatok Ellen Key könyvének olvasása közben. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 10. sz., 112–115. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00031/1999-10-kf-Pukanszky-Neveles.html (2022. 02. 07.)
Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben.* Iskolakultúra-könyvek (28), Pécs.
Pukánszky Béla (2013): *Bevezetés a gyermekkor történetébe* [tananyag]. Letöltés: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Bevezets_a_gyermekkor_trtnetbe/46_fekete_pedaggia_s_testi_fenyts.html (2022. 02. 07.)
Rutschky, K. (1980): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Ullsteint Taschenbuch, Berlin.
Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz. A „fekete pedagógia” történetéből. *Magyar Pedagógia,* **91**. 3–4. sz., 195–214.
Weber, M. (1967): *Gazdaság és társadalom.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
Zrinszky L. (2006): *Neveléselmélet.* Műszaki, Budapest.

1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről.
Magyarország Alaptörvénye.



Csukás Nikolett rajza (6. o.)

DERZSI-HORVÁTH MARTINA – MASA ANDREA – BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA – BÁNFAI BÁLINT – SZABÓ ATTILA – DEUTSCH KRISZTINA

Különböző iskolatípusban tanuló középiskolás diákok önminősített egészségi állapota az egészségvédő és kockázati magatartásformák tükrében

ÖSSZEFOGLALÁS

A gyermekek és serdülők egészségmagatartása hatást gyakorol felnőttkori egészségi állapotukra, ezért az ezzel összefüggő tényezők folyamatos monitorozása elengedhetetlen feladat.

Jelen kutatásunk céljaként a középiskolás diákok egészség- és rizikómagatartását mértük fel, s ennek során fókuszáltunk az iskolatípusok közötti különbözőségek vizsgálatára. Kvantitatív, keresztmetszeti kutatásunkat két pécsi középiskolában tanuló 9. osztályos diákok körében végeztük (n=163). Vizsgálati mintánk részét képezték olyan speciális csoportok is, mint a sporttagozatos, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók. A sajátszerkesztésű kérdőív szociodemográfiai adatokat, egészségi állapottal, egészség- és rizikómagatartással kapcsolatos kérdéscsoportokat tartalmazott. A leíró statisztikán túl khí^2-próbát, Fischer's Exact tesztet, Mann-Whitney- és Kruskal-Wallis-próbát, valamint Bonferroni-korrekciót alkalmaztunk ($p \leq 0{,}05$).

Mintánkban megjelennek a gimnáziumi (30,1%), a technikumi (28,2%), valamint a szakképző és szakiskolai képzésben résztvevő tanulók (41,7%). A vizsgált diákok 76,1%-a kitűnőnek vagy jónak tartja egészségi állapotát. A gimnazisták szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a pszichoszomatikus tünetskálán az elmúlt hat hónap vonatkozásában, mind a technikumi ($p<0{,}001$), mind a szakképző/szakiskolai tanulókhoz képest ($p<0{,}001$). A gimnazista tanulók szignifikánsan magasabb arányban fogyasztanak gyümölcsöt ($p=0{,}002$), és magasabb arányban végeznek legalább heti két alkalommal testmozgást ($p=0{,}008$) a szakképző/szakiskolai képzésben résztvevő tanulókhoz képest. A technikumi ($p=0{,}020$), illetve a szakképző/szakiskolai tanulók is ($p<0{,}001$) szignifikánsan magasabb arányban dohányoznak rendszeresen a gimnazistákhoz képest. Az önminősített egészség esetében összefüggést találtunk a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságával, valamint számos egészségmagatartáshoz kapcsolódó tényezővel.

Eredményeink igazolják a szubjektív egészség és az egészségmagatartás kapcsolatát, valamint alátámasztják a korábbi vizsgálati eredményeket az iskolatípusok vonatkozásában, ami megerősíti a valós szükségletekre épülő – a mentális egészség központi szerepével, differenciált célkitűzésekkel, az attitűd- és magatartásváltozást célzó módszertannal dolgozó – iskolai egészségnevelés igényét.

Kulcsszavak: *serdülőkor, iskolatípus, önminősített egészség, egészségmagatartás, kockázati magatartás*

ELMÉLETI HÁTTÉR

A serdülőkor egészséggel kapcsolatos jellemzőinek kutatása ma is számos vizsgálat fókuszpontjában van. Az egyik gyakran használt mérőeszköz e kutatói körben az önminősített egészségmutató, mely lehetőséget biztosít arra, hogy a fiatalok valós egészségi állapotára következtetni tudjunk (*Kriston, Pikó* és *Kovács*, 2012). Mindez abban is megmutatkozik, hogy egyes vizsgálatok alátámasztották az önminősített egészség, valamint a krónikus, nem fertőző megbetegedések jelenlétének kapcsolatát (*Christian* és mtsai, 2011; *Molarius* és *Janson*, 2002). **A szubjektív egészség, mint életminőséget jelző mutató** összefüggésben áll az élettel való elégedettséggel és a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságával egyaránt. Az egészséggel összefüggő, valamint kockázati magatartásformák előfordulása szintén kihat a szubjektív egészségi állapotra (*Kelleher, Tay* és *Gabhainn*, 2007; *Moor* és mtsai, 2014; *Petőné*, 2011, 2012). A legfrissebb HBSC (The Health Behaviour in School-aged Children) eredmények alapján a magyar középiskolások közel egyharmada csupán megfelelőnek, vagy épp rossznak tartja egészségi állapotát (*Németh* és *Várnai*, 2019). Mivel mind a gyermekkori, mind a serdülőkori egészségi állapot hatást gyakorol a felnőttkori egészségi állapotra, kulcsfontosságú az említett korosztály egészség- és rizikómagatartással összefüggő szokásainak folyamatos monitorozása (*Hajdu* és *Kertesi*, 2021). Annál is inkább, mert a legfrissebb, serdülőket célzó reprezentatív kutatások alapján az említett mutatók esetében számos aggodalomra okot adó eredmény született (*Németh* és *Várnai*, 2019; *Elekes, Arnold* és *Bencsik*, 2019).

A serdülőkor során a bekövetkező fizikai és lelki változások mellett – és azokkal összefüggésben – az önállósodási törekvések is nagy szerepet kapnak. Ebben az időszakban megnőhet az esélye a kockázatkereső magatartásoknak, és káros szerhasználati szokások alakulhatnak ki. Mindezek mellett a helytelen életmód tényezői –így az egészségtelen táplálkozás, illetve a mozgásszegény életmód – körükben is problémaként jelenik meg. E tényezők hatásai nem múlnak el nyom nélkül. A gyermek- és serdülőkori táplálkozási szokások fennmaradnak felnőttkorban is, s e rossz szokások egyik negatív hozadékaként az elhízás és annak betegségi következményei problémát jelentenek mind az egyén, mind a társadalom szintjén (*Molnár*, 2011; *Molnár, Erhard* és *Felső*, 2017; *Reilly* és *Kelly*, 2011; *Szabó* és *Pikó*, 2019).

Az elhízás népegészségügyi súlya nem vitatott. A WHO (World Health Organization) adatai alapján 2016-ban 340 millió gyermeket/serdülőt (5-19 éves) érint a világon (WHO, 2021). A krónikus túlsúly okozta károk az emberi szervezet egészében megjelennek, a túlsúly hatása a légzőszervi, az endokrinológiai, a mozgásszervi és a belgyógyászati betegségekben egyaránt megmutatkozik. Mindezek rontják az egyén életminőségét, és csökkentik az egészségben eltöltött életévek számát is. Az érintett gyermekek esetében a pszichés problémák is előtérbe kerülnek. A gyermekkori túlsúly vagy elhízás esetében rizikófaktorként jelenik meg a szülő étkezéssel kapcsolatos attitűdje is (jutalmazás, túletetés) (*Kormos-Tasi*, 2018; *Lobstein* és *Jackson-Leach*, 2006).

A testmozgás jótékony hatásai már serdülőkorban is megmutatkoznak. Számos vizsgálat alátámasztotta a fizikai aktivitás pozitív korrelációját az önértékeléssel, társas kapcsolatokkal, illetve negatív kapcsolatát a különböző pszichoszomatikus tünetek

megjelenésével, valamint a kockázati magatartásformák közül például a dohányzással (*Iannotti, Kogan, Janssen* és *Boyce*, 2009; *Janssen* és *LeBlanc*, 2010). **A fizikai aktivitás nem csupán az elhízás megelőzésében fontos**, de bizonyított tény, hogy a felnőttkori maximális csonttömeg elérésében is szerepe van (*Nilsson* és mtsai, 2008; *Nilsson, Ohlsson, Mellström* és *Lorentzon*, 2009). A WHO ajánlása az 5–17 éves korosztálynak átlagosan napi 60 perc közepes intenzitású testmozgás (*WHO,* 2020).

A serdülők körében végzett nemzetközi kutatás (HBSC) országos reprezentatív eredményei azt mutatják, hogy a 9. évfolyamosoknak (n=1627) csupán valamivel több mint egyharmada reggelizik minden tanítási napon, köztük a szakiskolai tanulók aránya a legalacsonyabb. Alacsony azoknak a fiataloknak a száma is, akik naponta fogyasztanak gyümölcsöt vagy zöldséget. Mindezekkel szemben a tanulók több mint egyötöde fogyaszt napi rendszerességgel édességet és szénsavas üdítőitalt. Utóbbi esetben a szakiskolai tanulók aránya kiemelkedő, az energiaitallal kapcsolatos fogyasztási szokásokat tekintve is. A fizikai aktivitás terén a vizsgált csoport több mint kétharmada mozog legalább heti két alkalommal, és a fiúkra szignifikánsan jellemzőbb az aktívabb életmód. Az említett kutatás vizsgálta a serdülők körében azt a kérdést is, hogy a tanulók milyen arányban végeznek a WHO ajánlásának megfelelő arányú testmozgást. Ez alapján látható, hogy a kérdezést megelőző héten a 9. évfolyamosok csupán 14,5%-a végzett elegendő testmozgást (*Németh* és *Várnai*, 2019).

Ebben a korosztályban az egészségmagatartás mellett a kockázati magatartásformák előfordulása is gyakran kutatott téma. Ennek oka, hogy a fiatalok a különböző szereket egyre korábbi életkorban próbálják ki, ezáltal a serdülők nagy része a középiskolai évek megkezdésére már találkozott valamilyen legális vagy illegális élvezeti szerrel. Annak ellenére, hogy 18 éves életkor alatt nem férhetnének hozzá a diákok a dohánytermékekhez, a legelterjedtebb kockázati magatartásforma a serdülők körében a dohányzás (*Elekes*, 2009; *Pikó*, 2001). Serdülőkorban a nikotin hatása erősebb, mint a későbbi években, ami elősegíti a függőség kialakulását. Természetesen magát a függőséghez vezető utat számos egyéb hatás befolyásolja; a családi minta, a kortársak hatása, vagy például a rosszabb iskolai teljesítmény (*Centers for Disease Control and Prevention*, 2012; *Mayhew, Flay* és *Mott*, 2000; *Yuan, Cross, Loughlin* és *Leslie*, 2015). A legfrissebb ESPAD (European School Survey on Alcohol and other Drugs) kutatás szerint a vizsgálatban résztvevő 9. évfolyamos tanulók 54,5%-a legalább egyszer már dohányzott élete során, és 20,7%-uk napi dohányosnak vallja magát. A megkérdezett 9–10. évfolyamos diákok 70,4%-a gondolja úgy, hogy könnyen vagy nagyon könnyen hozzáférhet a dohánytermékekhez. A vizsgálati eredmények alapján látható, hogy a dohányzás kipróbálásának életkora átlagosan 13,9 év, míg a rendszeres dohányzás, mint szokás felvétele egy évvel későbbre tehető (*Elekes* és mtsai,2019).

A serdülők alkoholfogyasztással kapcsolatos veszélyeztetettségét egyértelműen jelzik a kockázati magatartásformák előfordulását vizsgáló legfrissebb kutatási eredmények. Hiába a fiatal életkor, a 2019-es ESPAD kutatás szerint a 9. évfolyamos diákok 61,4%-a fogyasztott alkoholt a kérdezést megelőző hónapban. A fenti kutatás vizsgálja a nagyivás (legalább öt ital egymás után történő elfogyasztása), valamint a lerészegedés gyakoriságát is. A kérdezést megelőző hónapban az említett évfolyamból 43,3%

válaszolta úgy, hogy fogyasztott annyi alkoholt, amely eléri a nagyivás határát, illetve ötödük legalább egyszer elérte a részegség állapotát. A vonatkozó életkori tendencia hasonlóságot mutat a dohányzásával: a fiatalok az alkoholt először nem sokkal 13 éves koruk után próbálják ki, és az első lerészegedés átlagosan egy évvel ezt követően következik be. Látható tehát, **hogy az alkoholfogyasztás kipróbálása is egyre korábbi életkorra tehető**, és már akár 14 éves életkorban megjelenhetnek az alkoholfogyasztás problémás formái (*Elekes* és mtsai, 2019; *Marshall,* 2014). Ez a fajta egészségkárosító szokás hajlamosíthatja a tanulót a majdani felnőttkori alkoholfüggőség kialakulására, mindemellett az alkohol fogyasztása sok esetben együtt jár más kockázati magatartásformákkal, mint például a dohányzással vagy a veszélyes szexuális magatartással (*McCambridge, McAlaney* és *Rowe,* 2011; *Patrick és Schulenberg*, 2014).

Paksi és munkatársai felnőtt lakosság körében végzett kutatása is rávilágított arra, hogy az illegális szerhasználattal kapcsolatosan a középiskolás korosztály veszélyeztetettsége a legnagyobb. Azoknak a felnőtteknek a fele, akik életük során használtak már valamilyen kábítószert, középiskolában vagy azt megelőzően találkoztak először illegális szerrel, s 15,7%-uk16 éves életkorára már túl volt az első szerhasználaton (*Paksi, Demetrovics, Magi és Felvinczi*, 2018). A legfrissebb ESPAD kutatás szerint a 9. évfolyamosok közel negyede használt már valamilyen drogot. A kutatás vizsgálta a 9–10. évfolyamosok szerfogyasztási szokásait nemek szerint is. Míg a fiúkra inkább a tiltott szerhasználat, illetve a drogcélú szerfogyasztás volt a jellemzőbb, addig a lányok körében inkább a gyógyszerek alkalmazása volt domináns. Meglepő, hogy már ilyen fiatal korban nem a kipróbálás, hanem a többszöri fogyasztás magasabb aránya jellemző. Ez alapján a fogyasztók több mint harmada használt „csupán" egy-két alkalommal valamilyen tiltott vagy drogcélú szert, míg több mint 65%-a három vagy annál több alkalommal is fogyasztotta ezeket. A kannabisz továbbra is a legelterjedtebb tiltott szer a fiatalok körében; a vizsgált diákok 17,1%-a próbálta már ki. A kipróbálás életkorát az egyes szerek esetében a diákok 14, illetve 15 éves vagy annál idősebb életkorra tették (*Elekes* és mtsai, 2019).

A rendelkezésre álló adatok alapján fontos lenne meghatározni, hogy mely tényezők középpontba állításával nyílik lehetőség arra, hogy a különböző iskolatípusban tanuló diákok egészségmutatóiban pozitív irányú változást érjünk el. Mindemellett felmerül a kérdés, hogy a család, a kortársak, valamint az életkori változásokból adódó hatások mellett egy célzott, valós szükségletekre épülő és hosszabb távú intervenció hatékony módszernek minősülhet-e a változás elérésében a vizsgált korosztály vonatkozásában.

MÓDSZERTAN

Kutatásunk céljaként a különböző iskolatípusban tanuló 9. osztályos diákok egészségmagatartásának, valamint mentális egészségének monitorozását tűztük ki egy mentális egészséget fejlesztő programot megelőzően és követően. Jelen tanulmányban a programot megelőző állapotot mutatjuk be, hangsúlyozva az egészséggel összefüggő mutatók közül az önminősített egészséggel, egészségvédő és kockázati magatartásformákkal

összefüggő eredményeket. Feltételezésünk szerint a gimnazista tanulók kedvezőbb önminősített egészségi állapottal rendelkeznek , valamint jellemzőbbek rájuk az egészségvédő magatartásformák. Feltételezzük továbbá, hogy az érettségit nem adó képzések érintettsége magasabb mindhárom (dohányzás, alkohol és drog) egészségkárosító magatartásforma tekintetében.

Mintavételi eljárásként nem véletlenszerű, célirányos mintavételi eljárást alkalmaztunk, törekedve arra, hogy a középiskolai oktatás szintjén minden iskolatípus képviselje magát a mintában. A mintaválasztás során lehetőségünk nyílt a kiválasztott iskolákban olyan csoportokat is elérni, akik esetében nem, vagy csak korlátozott számban állnak rendelkezésre adatok a serdülő korosztály vonatkozásában (*Mikulán és Pikó*, 2012; *Hamvai és Pikó,* 2011; *Gritten* és mtsai, 2020). Vizsgálatunk célcsoportját két pécsi középiskola négy iskolatípusában tanuló 9. osztályos diákok alkották (gimnázium, technikum, szakképző iskola, szakiskola). A sportprofilú gimnáziumon belül mintánkban szerepelnek általános gimnáziumi és sporttagozatos tanulók, míg a szakiskolai képzésben a tanulók mindegyike tanulásban akadályozott, akik gyógypedagógusok segítségével szegregált oktatásban vesznek részt. Utóbbi csoport esetében alacsony szocioökonómiai státusz volt jellemző. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt. Kutatásunkat a Regionális Kutatás Etikai Bizottság engedélyezte (8212-PTE 2020).

A kutatásban résztvevő diákok egészség- és rizikómagatartását kérdőíves adatfelvétellel ismertük meg. A szülői, illetve tanulói tájékoztatást követően az adatfelvétel 2020. január és október között zajlott. 224 fő számára volt elérhető a kérdőív, melyet 170 fő töltött ki, s végül 163 kérdőív volt értékelhető. A sajátszerkesztésű kérdőív szociodemográfiai adatokat, az egészség szubjektív (önminősített egészségi állapot, pszichoszomatikus tünetek előfordulásának gyakorisága és az ezekhez kapcsolódó gyógyszerbevétel) és objektív mutatóit (krónikus betegség jelenléte), valamint az egészség- és rizikómagatartással (reggelizési és étkezési szokások, fogmosási szokások, fizikai aktivitás, dohányzás, alkohol- és kábítószer-fogyasztási szokások) kapcsolatos kérdéscsoportokat tartalmazta. A kérdőív összeállítása során felhasználtuk a HBSC kutatás vonatkozó kérdéseit, és a statisztikai elemzés során is a kutatásban megadott csoportosításokat alkalmaztuk (*Németh és Költő,* 2016).

A szülők iskolai végzettségére vonatkozó kérdés esetén az eredeti hat válaszlehetőségből ötöt három csoportba soroltunk, illetve a hatodik válaszlehetőségként feltüntetett „nem tudom" választ az elemzés során kizártuk. Statisztikai elemzés céljából az önminősített egészségmutató esetében két kategóriát hoztunk létre: kitűnő/jó és megfelelő/rossz. A pszichoszomatikus tünetek előfordulásának vizsgálata során a tünetek gyakoriságán túl megjelenítjük a kilenc tünet átlagát és szórását a mintára vonatkoztatva. A skála minimum pontszáma 9, maximum pontszáma 45 lehetett. A magasabb pontszám magasabb érintettséget jelzett a pszichoszomatikus tünetek tekintetében. A skála belső konzisztenciája a saját mintánkon 0,886, mely megfelelő alap az országos eredményekkel történő összehasonlításhoz. A panaszok megjelenésének gyakorisága mellett kutatásunk kitért arra, hogy a fenti testi-lelki tünetek enyhítése céljából, az elmúlt négy hét során a diákok milyen gyakorisággal vettek be gyógyszert (soha / egyszer / többször). Az egészségmagatartás körében vizsgáltuk a diákok táplálkozásra, fizikai aktivitásra vonatkozó szokásait. A táplálkozás tekintetében ismertetjük a minden nap reggelizők

csoportját hétköznapi és hétvégi bontásban, valamint az egyes ételcsoportok napi fogyasztási gyakoriságát. A mozgással kapcsolatos kérdések esetében mindkét kérdésnél dichotomizáltuk a változókat, és két kategóriát hoztunk létre: a legalább heti két-három alkalmat, illetve két-három órát mozgó tanulók csoportja, valamint az ennél kevésbé aktív diákok csoportja. A dohányzással kapcsolatos kérdés feldolgozása során rendszeres dohányosnak tekintettük azokat a személyeket, akik legalább heti gyakorisággal dohányoznak. Azokra a személyekre, akik napi szinten dohányoznak, a stabilizálódott dohányos kifejezést használtuk. A HBSC kutatás alapján drognak tekintettük a következőket: alkohol és gyógyszer visszaélésszerűen, gyógyszer visszaélésszerűen, **ragasztó, oldószer, kannabisz, ecstasy, MDMA, amfetaminok, mágikus gomba, növényi drogok, dizájnerdrogok, egyéb drogok**. A tiltott szerek csoportjába tartozóan vizsgáltuk a kannabisz, ecstasy, MDMA, amfetaminok, mágikus gomba, növényi drogok, dizájnerdrogok, egyéb drogok fogyasztását. A legális szerek visszaélésszerű használatának csoportjába pedig a következő szerek tartoztak: alkohol gyógyszerrel visszaélésszerűen, gyógyszer visszaélésszerűen, ragasztó, oldószer.

Az eredmények értékeléséhez SPSS 25.00 statisztikai programot használtunk, 95%-os valószínűségi szint meghatározása mellett. A leíró statisztikán túl khí^2-próbát, Fischer's Exact tesztet, Mann-Whitney- és Kruskal-Wallis próbát, valamint Bonferroni-korrekciót alkalmaztunk.

EREDMÉNYEK

A minta szociodemográfiai jellemzői

A kutatásban résztvevő két intézményben a vizsgált diákok négy különböző iskolatípusban tanulnak. Ez alapján a vizsgálatban megjelenik a gimnáziumi képzés (sporttagozat [13,5%] és általános gimnázium emelt nyelvi óraszámmal [16,6%]), a technikumi képzés (28,2%), a szakképzés (30,1%) és a szakiskolai képzés (10,4%). A statisztikai elemzés érdekében az iskolákat összevont kategóriák mentén hasonlítottuk össze más változókkal a HBSC kutatáshoz hasonlóan. Az összevont kategóriák a következők: gimnázium (30,1%), technikum (28,2%), szakképző és szakiskola (41,7%). A 163 fő átlagéletkora 15,63 év. A legfiatalabb tanuló 14 éves, a legidősebb 23 éves. A minta 83,4%-a fiú. A minta legnagyobb hányada, 57,7%-a megyeszékhelyen vagy városban él. A tanulók 12,9%-a kollégista.

Az anyákra vonatkozóan a tanulók 11,7%-a, az apák esetében 13,5%-uk nem tudta megválaszolni az iskolai végzettségre irányuló kérdésünket. A különböző iskolatípusba járó tanulók szüleinek az iskolai végzettségére vonatkozó relatív gyakoriságot részletesen az *1. táblázat* mutatja be.

1. TÁBLÁZAT

Szülők iskolai végzettségének megoszlása az iskolatípusok mentén

Változó		Gimnázium	Technikum	Szakképző/Szakiskola
Édesanya (n=144)	**Középfok alatti**	16,3%	52,2%	63,6%
	Középfokú	37,2%	28,3%	27,3%
	Felsőfokú	46,5%	19,6%	9,1%
Édesapa (n=141)	**Középfok alatti**	28,6%	60,9%	77,4%
	Középfokú	45,2%	34,8%	20,8%
	Felsőfokú	26,2%	4,3%	1,9%

FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az egészségi állapot szubjektív és objektív mutatói

Az egészségi állapot vizsgálata során elsőként kíváncsiak voltunk a diákok szubjektív egészségi állapotára. A minta legnagyobb hányada, 56,4%-a jónak tartja az egészségi állapotát. Közel hasonló arányban tartják a tanulók megfelelőnek (21,5%) és kitűnőnek (19,6%) az egészségi állapotukat, és csupán a tanulók 2,5%-a nyilatkozott úgy, hogy rossz egészségi állapotban van. A későbbiekben összevontan a kitűnő/jó (76,1%), illetve megfelelő/rossz (23,9%) csoportokkal dolgoztunk tovább. Bár szignifikáns különbség nem volt kimutatható a különböző iskolatípusokban tanuló diákok önminősített egészségi állapota között (gimnázium-technikum: p=0,708, gimnázium-szakképző/szakiskola: p=0,205, technikum-szakképző/szakiskola: p=0,105), figyelemfelkeltő adat, hogy a szakképző és szakiskolai képzésben résztvevő tanulók egyharmada (30,9%) csupán megfelelőnek/rossznak tartja egészségi állapotát. Szintén szembetűnő eredmény, hogy az alapvetően sportprofilú gimnázium tanulóinak egyötöde (20,4%) is ebbe a kategóriába sorolta saját egészségét.

A szubjektív jóllét körében vizsgáltuk a különböző pszichoszomatikus tünetek típusait, s megjelenésük gyakoriságát is, az elmúlt hat hónap vonatkozásában. A válaszok alapján a minta csupán 7,4%-a jelezte azt, hogy semmilyen panasza nem volt a kérdezést megelőző félévben. A diákok azonban szinte naponta vagy hetente többször éreznek magas arányban fáradtságot (44,8%), idegességet (38,7%), rosszkedvűséget (28,2%) és ingerlékenységet (22,7%). A tanulók 19,0%-a számolt be álmatlanságról, 11,7%-a fejfájásról, 9,8%-a hátfájásról, 9,2%-a szédülésről és 8,0%-a hasfájásról. A különböző iskolatípusba járó tanulók az egyes pszichoszomatikus tünetek előfordulásában szignifikáns különbségeket mutattak, melyek közül a négy vezető tünetet részletesen a *2. táblázat* mutatja be. A páros összehasonlítások révén látható, hogy a gimnáziumi tanulók a technikumi tanulókhoz képest szignifikánsan magasabb arányban számoltak be hetente többszöri vagy naponta fellépő fáradtságról ($\chi2=10,258$; p=0,001) és rosszkedvűségről ($\chi2=10,598$; p=0,001). Szintén a gimnáziumi tanulók magasabb aránya mutatkozott meg a szakképző, szakiskolai képzésben résztvevő tanulókkal szemben is e téren. A fáradtság ($\chi2=5,558$; p=0,018), az ingerlékenység ($\chi2=5,364$; p=0,021), és a

rosszkedvűség is ($\chi2$=10,468; p=0,001) jelentősen magasabb arányban fordult elő hetente többször vagy naponta a magasabb végzettséget adó iskolatípus esetében.

2. TÁBLÁZAT

A tanulók pszichoszomatikus tünetei iskolatípusok szerinti összehasonlításban a négy fő vezető tünet mentén (n=163)

Változó	**Gimnázium – Technikum**		**Khí² és p-érték**	**Gimnázium – Szakképző / Szakiskola**		**Khí² és p-érték**	**Technikum – Szakképző / Szakiskola**		**Khí² és p-érték**
Fáradtság	63,3%	30,4%	$\chi2$=10,258 p=0,001*	63,3%	41,2%	$\chi2$=5,558 p=0,018*	30,4%	41,2%	$\chi2$=1,361 p=0,243
Idegesség	46,9%	39,1%	$\chi2$=0,590 p=0,443	46,9%	32,4%	$\chi2$=2,560 p=0,110	39,1%	32,4%	$\chi2$=0,218 p=0,641
Rosszkedvűség	49,0%	17,4%	$\chi2$=10,598 p=0,001*	49,0%	20,6%	$\chi2$=10,468 p=0,001*	17,4%	20,6%	$\chi2$=0,553 p=0,487
Ingerlékenység	34,7%	19,6%	$\chi2$=2,732 p=0,098	34,7%	16,2%	$\chi2$=5,364 p=0,021*	19,6%	16,2%	$\chi2$=0,180 p=0,671

FORRÁS: *saját szerkesztés*

*szignifikáns eredmény (p<0,05)

A pszichoszomatikus tünetskála átlagpontszáma mintánkra vonatkoztatva 18,54 (SD=9,06). Azok a tanulók, akik magasabb átlagot értek el a tünetskálán, nagyobb arányban jelölték a csupán megfelelő vagy rossz egészségi állapotot (p<0,001). A páronkénti összehasonlítás során látható, hogy a gimnáziumi tanulók szignifikánsan magasabb tünetpontszámmal rendelkeztek mind a technikumi (p<0,001; átlag: 23,57; SD=10,38 és 16,07; SD=6,77), mind a szakképző/szakiskolai tanulóknál (p<0,001; átlag: 23,57; SD=10,38 és 16,59; SD=7,98). Az eredményekből látható, hogy a minta közel fele (47,9%) legalább egyszer vett be gyógyszert panaszai enyhítése céljából. A kérdezést megelőző hónapban a fejfájás (34,4%) okozta a legtöbb olyan panaszt, mely esetén gyógyszerhasználat vált szükségessé. Sem az összesített gyógyszerhasználatban, sem pedig az egyes tünetek csillapításában nem volt kimutatható szignifikáns különbség az iskolatípusok mentén. Azonban azoknál a tanulóknál, akik magasabb pontszámot értek el a pszichoszomatikus tünetskálán, jellemzőbb volt a gyógyszerhasználat az elmúlt négy hét során (p<0,001).

Az objektív egészségi állapot mérőeszközeként megkértük a diákokat, hogy jelöljék meg, amennyiben van olyan betegségük, mellyel rendszeres orvosi ellenőrzésre járnak. A minta 11,7%-ának van valamilyen krónikus betegsége. A krónikus betegségek előfordulása nem mutatott szignifikáns különbséget az iskolatípusok mentén (gimnázium-technikum: p=0,488, gimnázium-szakképző/szakiskola: p=0,702, technikum-

szakképző/szakiskola: p=0,177), valamint az önminősített egészséggel összefüggésben sem (p=0,081).

Egészségmagatartás

A minta csupán kicsivel több mint egyharmada, 37,4%-a reggelizik minden tanítási napon, és a második legnagyobb csoportot azok a személyek alkotják, akik nem fogyasztanak reggelit a hétköznapokon (20,9%). A hétköznappal szemben a hétvége mindkét napján a diákok 65,0%-a fogyaszt reggelit, míg soha nem fogyaszt reggelit a diákok 17,8%-a. Az ideálisan minden napon reggelizők és a valamikor vagy sohasem reggelizők csoportosítását követően szignifikáns különbség nem volt kimutatható az iskolatípus mentén (hétköznap: gimnázium-technikum: p=0,634, gimnázium-szakképző/szakiskola: p=0,199, technikum-szakképző/szakiskola: p=0,076, hétvégén: gimnázium-technikum: p=0,275, gimnázium-szakképző/szakiskola: p=0,138, technikum-szakképző/szakiskola: p=0,767). Mindezek ellenére érdemes megemlíteni, hogy hétköznap a technikumi tanulók közül reggeliznek a legtöbben (45,7%), míg hétvégén a gimnáziumi tanulók csoportja vezet ebben a kérdésben (73,5%). A szakképző, illetve szakiskolai képzésben részt vevő tanulók mindkét esetben a legalacsonyabb arányt mutatják (29,4% és 60,3%). A kollégista, illetve nem kollégista tanulók reggelizési szokásait összevetve nem kaptunk szignifikáns eltérést sem a hétköznap (p=0,301), sem a hétvége tekintetében (p=0,866). Azok a diákok viszont, akik minden tanítási napon reggeliznek, magasabb arányban ítélték egészségüket kitűnőnek vagy jónak ($\chi2$=8,303;p=0,004), és ez igaz azokra a személyekre is, akik hétvégén mindkét napon fogyasztanak reggelit ($\chi2$=8,033; p=0,005).

Az egyes ételcsoportok mentén is vizsgáltuk a tanulók étkezési szokásait, majd összehasonlítást végeztünk az iskolatípusok mentén. Ezek alapján a diákok körében alacsony napi gyümölcs- (18,4%) és zöldségfogyasztás (19,0%) jellemző. Majdnem azonos arányban, közel egynegyedük eszik minden nap legalább egyszer édességet (24,6%), és fogyaszt szénsavas üdítőitalt (23,9%) vagy energiaitalt (23,9%). Az iskolák páronkénti összehasonlítása során látható, hogy a gimnazisták ($\chi2$=9,426; p=0,002) és a technikumi tanulók ($\chi2$=6,237; p=0,013) is szignifikánsan magasabb arányban fogyasztanak naponta gyümölcsöt a szakképző vagy szakiskolai képzésen résztvevő tanulóknál. Utóbbi tanulók csoportja jelentősen magasabb arányban fogyaszt cukros üdítőt és energiaitalt is a gimnáziumi tanulókkal szemben ($\chi2$=6,325; p=0,012; $\chi2$=18,248; p<0,001). Az energiaital napi fogyasztása a technikumi tanulók esetében is szignifikánsan magasabb volt a gimnáziumi tanulókhoz képest ($\chi2$=7,900; p=0,005). Eredményeinket részletesen a *3. táblázat* mutatja be.

3. TÁBLÁZAT

Az egyes ételcsoportok napi fogyasztásának előfordulása az iskolatípusok mentén (n=163)

Változó	**Gimnázium – Technikum**		**Khí² és p- érték**	**Gimnázium – Szakképző / Szakiskola**		**Khí² és p-érték**	**Technikum – Szakképző / Szakiskola**		**Khí² és p-érték**
Gyümölcs	28,6%	23,9%	$\chi2$=0,266 p=0,606	28,6%	7,4%	$\chi2$=9,426 p=0,002*	23,9%	7,4%	$\chi2$=6,237 p=0,013*
Zöldség	26,5%	19,6%	$\chi2$=0,647 p=0,421	26,5%	13,2%	$\chi2$=3,297 p=0,069	19,6%	13,2%	$\chi2$=0,827 p=0,363
Édesség	34,7%	21,7%	$\chi2$=1,957 p=0,162	34,7%	19,1%	$\chi2$=3,624 p=0,057	21,7%	19,1%	$\chi2$=0,117 p=0,732
Cukros üdítő	12,2%	23,9%	$\chi2$=2,199 p=0,138	12,2%	32,4%	$\chi2$=6,325 p=0,012*	23,9%	32,4%	$\chi2$=0,950 p=0,330
Energiaital	4,1%	23,9%	$\chi2$=7,900 p=0,005*	4,1%	38,2%	$\chi2$=18,248 p<0,001*	23,9%	38,2%	$\chi2$=2,567 p=0,109

FORRÁS: *saját szerkesztés*

*szignifikáns eredmény (p<0,05)

A szubjektív egészségi állapottal összevetve az egyes ételcsoportok fogyasztási szokásait, az látható, hogy csupán a zöldségfogyasztás esetében kaptunk szignifikáns eredményeket. Eszerint, azok a tanulók, akik naponta fogyasztanak zöldséget, magasabb arányban jelölték a kitűnő/jó egészségi állapotot (gyümölcs: $\chi2$=2,267; p=0,132; zöldség: $\chi2$=4,270;p=0,039; édesség: $\chi2$=0,059; p=0,808; cukros üdítő: $\chi2$=2,492; p=0,114; energiaital: $\chi2$=2,492; p=0,114).

A tanulók 57,7%-a kétszer mos fogat egy nap, 33,7%-a naponta egyszer, 6,1%-a legalább hetente egyszer, de nem minden nap, és 2,4%-a ritkábban, mint hetente vagy soha nem mos fogat. Azok a személyek, akik naponta többször mosnak fogat, szignifikánsan magasabb arányban jelölték a kitűnő/jó egészségi állapotot ($\chi2$=4,163;p=0,041). Az iskolák páronkénti összehasonlítása során látható, hogy csupán a gimnáziumi és a szakképző, illetve szakiskolai képzésben résztvevő tanulók között volt szignifikáns különbség a fogmosási szokások tekintetében (gimnázium-technikum: p=0,384, gimnázium-szakképző/szakiskola: $\chi2$=5,774; p=0,016, technikum-szakképző/szakiskola: p=0,147).

A tanulók fizikai aktivitásával kapcsolatosan két kérdést tettünk fel. Mindkettő az iskolai tanórán kívüli mozgásra kérdezett rá. Az elsővel a mozgás gyakoriságára, míg a másodikkal a mozgással töltött óraszám megadására kértük a tanulókat. Az eredmények azt mutatják, hogy mintánk 77,3%-a legalább heti két alkalommal mozog az iskolai testnevelésórán kívül is. Naponta végez kiadós testmozgást a minta 36,2%-a, és nem mozog szabadidejében a diákok 9,2%-a. Az iskolák megoszlása szerint a gimnáziumi

tanulók 89,8%-a, a technikumi tanulók 76,1%-a, míg a szakképző és szakiskolai képzésben résztvevő tanulók 69,1%-a tartozik a legalább heti két alkalommal mozgók csoportjába. Szignifikáns különbség csak a gimnáziumi és a szakképző/szakiskolai képzésben résztvevő tanulók között volt kimutatható ($\chi2$=7,046; p=0,008). A mozgás gyakorisága és az önminősített egészségi állapot között nem találtunk szignifikáns összefüggést ($\chi2$=0,886; p=0,347). A válaszok alapján a tanulók több mint fele, 55,2%-uk legalább heti két órát mozog. Az iskolák megoszlása a következő képet mutatja: a gimnáziumi tanulók 81,6%-a, a technikumi tanulók 50,0%-a, míg a szakképző/szakiskolai tanulók 39,7%-a mozog legalább ennyit. A mozgás óraszámát vizsgálva az iskolatípusok mentén, szignifikáns volt a különbség a gimnázium és a technikum ($\chi2$=10,628; p=0,001), valamint a gimnázium és a szakképző/szakiskola tanulói között is ($\chi2$=20,456; p<0,001). Szintén szignifikáns különbséget kaptunk a mozgás óraszáma és az önminősített egészségmutató között. Azok a diákok, akik hetente legalább 2-3 órát mozognak, szignifikánsan magasabb arányban ítélték egészségüket kitűnőnek vagy jónak ($\chi2$=4,174; p=0,041).

Kockázati magatartás

A kockázati magatartásformák körében felmértük a tanulók dohányzási, alkoholfogyasztási, valamint kábítószer-fogyasztási szokásait.

A minta 63,2%-a nem dohányzik. Rendszeres dohányos a minta 35%-a, és stabilizálódott dohányzásról beszélünk a tanulók 30,1%-a esetében. Vizsgáltuk mind a naponta, mind pedig a rendszeresen dohányzó tanulók megoszlását az iskolatípusok mentén; a részletes eredményeket a *4. táblázat* mutatja be. Ezek alapján jelentős különbség volt kimutatható a gimnáziumi és technikumi (naponta: $\chi2$=8,861; p=0,003; rendszeresen: $\chi2$=5,432; p=0,020), valamint a gimnáziumi és a szakképző/szakiskolai képzésben (naponta: $\chi2$=17,858; p<0,001; rendszeresen: $\chi2$=15,958; p<0,001) résztvevő tanulók között.

4. TÁBLÁZAT

A dohányzási szokások jellemzői az iskolatípusok mentén (n=163)

Változó	**Gimnázium – Technikum**		**Khí²és p- érték**	**Gimnázium – Szakképző / Szakiskola**		**Khí² és p-érték**	**Technikum – Szakképző / Szakiskola**		**Khí² és p-érték**
Naponta dohányzó	8,2%	32,6%	$\chi2$=8,861 p=0,003*	8,2%	44,1%	$\chi2$=17,858 p<0,001*	32,6%	44,1%	$\chi2$=1,521 p=0,217
Rendszeresen dohányzó	14,3%	34,8%	$\chi2$=5,432 p=0,020*	14,3%	50%	$\chi2$=15,958 p<0,001*	34,8%	50%	$\chi2$=2,580 p=0,108

FORRÁS: *saját szerkesztés*

*szignifikáns eredmény (p≤0,05)

Azok a személyek, akik nem dohányoznak, szignifikánsan magasabb arányban jelölték a kitűnő/jó egészségi állapotot ($\chi2$=8,467; p=0,004). Megkérdeztük a tanulókat, hogy hány évesen szívták végig az első szál cigarettájukat. Azok a tanulók, akik ennél a kérdésnél úgy jelölték, hogy kipróbálták már a dohányzást (n=79), nagyrészt 13 évesen (22,8%) vagy 14 évesen (31,6%) tették azt.

A tanulók 53,3%-a nyilatkozott úgy, hogy legalább egyszer fogyasztott alkoholt a vizsgálatot megelőző hónapban. Az iskolatípusok arányai a következőképpen alakultak: gimnázium: 36,7%, technikum: 63%, szakképző/szakiskolai képzés: 58,8%. Vizsgáltuk, hogy az alkoholfogyasztási szokások tekintetében találunk-e különbözőségeket az iskolatípus mentén. Eszerint a gimnáziumi tanulók gyakorisági mutatói mind a technikumi ($\chi2$=6,570; p=0,010), mind a szakképző/szakiskolai képzésben résztvevő tanulókhoz képest szignifikánsan eltértek ($\chi2$=5,558; p=0,018). Az adatfelvételt megelőző hónapban a tanulók 35,0%-a érte el legalább egyszer a részegség állapotát. A lerészegedés havi prevalenciája eltérő arányokat mutat az egyes iskolák esetében. Eszerint a gimnazista tanulók 16,3%-a, a technikumi tanulók 37,0%-a, valamint a szakképző/szakiskolai képzésben résztvevő tanulók 47,1%-a tartozott az előbb említett csoportba. Szignifikáns különbség szintén a gimnáziumi és technikumi ($\chi2$=5,208; p=0,022), valamint a gimnáziumi és a szakképző/szakiskolai képzésben ($\chi2$=11,954; p=0,001) résztvevő tanulók között volt kimutatható. Arra a kérdésre, hogy hány évesen érte el a válaszadó először a részegség állapotát, 92 fő válaszolt az életkor megjelölésével. A válaszadók több mint fele, 56,5%-a 14 évesen tette ezt. Megvizsgálva a dohányzás és az alkoholfogyasztás mint két rizikómagatartás együttes jelenlétét, látható, hogy azok a diákok, akik rendszeresen dohányoznak, szignifikánsan magasabb arányban fogyasztottak alkoholt az elmúlt 30 napban ($\chi2$=17,147; p<0,001). Az alkoholfogyasztási szokások nem mutattak szignifikáns összefüggést az önminősített egészségi állapottal (alkoholfogyasztás: $\chi2$=2,371; p=0,124; részegség: $\chi2$=1,675; p=0,196).

Vizsgálatunk során felmértük, hogy a kitöltő milyen szert használt már élete során, és azt milyen gyakorisággal tette. A válaszok alapján látható, hogy a tanulók 15,3%-a használt már élete során legalább egyszer valamilyen drogot. A minta 14,7%-a próbált már ki valamilyen tiltott szert és 8,6%-uk használt visszaélésszerűen valamilyen legális szert. A marihuána esetében az érintett diákok (21 fő) több mint fele (11 fő) 15 évesen próbálta ki először ezt a szert. Egyéb más drogok tekintetében az érintett tanulók (15fő) szintén közel fele (7 fő) a 15 éves életkort jelölte. Feltehetően az alacsony elemszám miatt a droghasználati szokások iskolatípusonkénti bontásában jelentős különbséget nem tudtunk kimutatni. Azok a tanulók, akik soha nem próbálták egyik drogot sem, szignifikánsan magasabb arányban értékelték egészségüket kitűnőnek vagy jónak ($\chi2$=6,537; p=0,011).

MEGBESZÉLÉS

Kutatásunk komplex célja a különböző iskolatípusban résztvevő középiskolás diákok egészségmagatartásának, valamint mentális egészségének összehasonlító vizsgálata egy mentális egészséget fejlesztő programot megelőzően és követően. Jelen tanulmányban a kiindulási állapotot mutattuk be, fókuszba helyezve a diákok szubjektív egészségi állapotát, egészségvédő és kockázatkereső magatartását. Feltételezésünk szerint ezek

tényezőiben a diákok egyes csoportjai közt speciális különbözőségek mutatkoznak meg, ami felhívja a figyelmet *az* **iskolatípusnak és a helyi szükségletnek megfelelő, célirányos egészségnevelési terv** *alkalmazására*. Eredményeink alapján látható, hogy az önminősített egészségi állapot mint életminőséget jelző mutató alapján a diákok többsége kitűnőnek vagy jónak tartja egészségi állapotát. Bár a szubjektív egészségmutató esetén feltételezésünkkel ellentétben nem volt jelentős különbség az iskolatípusok alapján, fontos megemlíteni, hogy *a szakképző iskolai, valamint szakiskolai képzésen résztvevő tanulók között magas arányban találunk olyan diákokat, akik csupán megfelelőnek vagy rossznak tartják egészségi állapotukat*. Mindez összhangban van a 2017/18-as országos reprezentatív felmérés eredményével, miszerint az érettségit nem adó képzésen tanuló diákok magasabb arányban jeleztek kedvezőtlenebb egészségi állapotot (*Németh* és *Várnai*, 2019). A kérdőíves adatfelvétel során vizsgáltuk a diákok körében megjelenő pszichoszomatikus tüneteket az elmúlt hat hónap vonatkozásában. Az eredmények bemutatásakor egyfelől fókuszáltunk az egyes tünetek megjelenésének gyakoriságára, másfelől megadtuk a kilenc tünet előfordulásából számított összpontszám átlagát. A tünetek esetében a tanulók magas arányban tapasztaltak az elmúlt hat hónap során *fáradtságot, idegességet, rosszkedvűséget és ingerlékenységet*. Az iskolák páros összehasonlítása során az eredmények azt mutatták, hogy a fenti tünetek közül *a fáradtság, az ingerlékenység és a rosszkedvűség is jelentősen magasabb arányban fordult elő a gimnazista tanulóknál*. A tünetskálán elért egész mintára vonatkozó átlagpontszám (18,54, SD=6,777) esetünkben kedvezőbb képet mutat, mint az országos eredmény (22,66; SD=8,07). Ez esetben szintén a magasabb elvárásnak kitett, javarészt versenyszerűen sportoló gimnáziumi tanulók veszélyeztetettsége igazolódott, ami azonban nem mutatott összhangot a legfrissebb HBSC kutatás eredményeivel (*Németh* és *Várnai*, 2019). Összefüggést találtunk azonban a szubjektív egészségi állapot, valamint a megjelenő pszichoszomatikus tünetek között. Eszerint magasabb tünet-átlagpontszámhoz rosszabb önminősített egészségi állapot társult.

Az egészséggel összefüggő pozitív magatartásformák közül vizsgáltuk a reggelizés, valamint az egyes ételcsoportok fogyasztási szokásai mellett a diákok fizikai aktivitását is. A kutatásban résztvevő tanulókról elmondható, hogy alacsony arányban fogyasztanak minden tanítási napon reggelit, és csupán közel *egyötöde a mintának fogyaszt minden nap gyümölcsöt vagy zöldséget*. A napi gyümölcsfogyasztás nem mutatott különbséget a gimnáziumi, valamint technikumi tanulók között, azonban szignifikáns különbség volt kimutatható mindkét iskola esetében a szakképző/szakiskolai képzésben tanulókhoz képest. A magas arányú cukros üdítő-, valamint energiaitalfogyasztás jellemzőbb volt mind a technikumi, mind a szakképző/szakiskolai tanulókra. Az előbb említett tényezők tekintetében több ponton egyezőség mutatkozik a legfrissebb HBSC eredményekkel, ahol a diákokra szintén alacsony napi gyümölcs- és zöldségfogyasztás volt jellemző, valamint kiemelkedő volt az egészségre ártalmas cukros üdítők és energiaital fogyasztása a szakképző és szakiskolás tanulók körében. Az egészségmagatartás tényezőjeként számon tartott fizikai aktivitás tekintetében elmondható, hogy mintánk kedvezőbb képet mutat a legfrissebb országos eredményeknél (*Németh* és *Várnai*, 2019), aminek okai közt a minta részét képező sporttagozat jelenléte is ott lehet. A diákok többsége iskolai tanórán kívül legalább heti két alkalommal végez valamilyen

intenzív testmozgást. **A legaktívabb csoport a gimnazista tanulók csoportja**, esetükben a minta közel 90%-a sportol szabadidejében, mely az iskola profiljából is fakad.

Az egészségmagatartásra vonatkozó feltételezésünk tehát igazolódott, mivel a kutatásban résztvevő gimnazista tanulók szignifikánsan magasabb arányban sportolnak szabadidejükben, fogyasztanak gyümölcsöt, valamint kevésbé jellemző rájuk a cukros üdítő- és energiaital-fogyasztás. Bár a reggelizési szokásokban jelentős különbség nem volt kimutatható, megjegyzendő, hogy a hétvége mindkét napján a gimnazista tanulók fogyasztanak reggelit a legmagasabb arányban.

A kockázati magatartásformák tekintetében vizsgáltuk a dohányzással, alkoholfogyasztással és droghasználattal összefüggő szokásokat. *A rendszeres, valamint napi szintű dohányzás egyaránt megjelenik a minta több mint harmadánál.* A napi szinten dohányzók (30,1%) aránya esetünkben magasabb mind a 2017/18-as HBSC kutatás (15,3%), mind a 2019-es ESPAD kutatás (20,7%) eredményeinél. A rendszeres, valamint stabilizálódott dohányzás tekintetében is a szakképző és szakiskolai képzésben résztvevő tanulók érintettsége a legnagyobb, ami összhangban van az említett serdülőket vizsgáló reprezentatív kutatásokkal (*Elekes* és mtsai, 2019; *Németh* és *Várnai*, 2019).

A legfrissebb HBSC kutatással megegyezően (50,9%) *a megkérdezett tanulók több mint fele (53,3%) mintánk esetében is fogyasztott alkoholt* a kérdezést megelőző hónapban. A kockázati magatartásformák vizsgálatára fókuszáló ESPAD kutatás ugyanezen tényezőt vizsgálva magasabb értékeket kapott (61,4%). Különbség látható a lerészegedés havi prevalenciájában: mintánk esetében a diákok 35%-a érte el legalább egyszer a részegség állapotát, míg a HBSC kutatásban vizsgált tanulók 25,3%-a számolt be erről. Az általunk megkérdezett tanulók lerészegedéssel kapcsolatos aránya túlmutat az ESPAD kutatásban résztvevő 9. évfolyamos tanulók arányán is (21,2%). Vizsgálatunk során itt mindkét esetben a gimnáziumi tanulók aránya volt a legalacsonyabb, ami részben ellentmond mind a HBSC, mind az ESPAD kutatás eredményeinek, melyekben ennek az iskolatípusnak a veszélyeztetettsége megjelenik (*Elekes* és mtsai, 2019; *Németh* és *Várnai*, 2019). Az általunk vizsgált diákok közül a technikumi tanulók fogyasztottak a legmagasabb arányban alkoholt a kérdezést megelőző hónapban, azonban a szakképző/szakiskolai képzésben résztvevő tanulók voltak azok, akik magasabb arányban érték el a részegség állapotát. Mintánkban azok a tanulók, akik rendszeresen dohányoznak, magasabb arányban fogyasztottak alkoholt az elmúlt 30 nap során.

A tanulók 15,3%-a szerkipróbáló,14,7%-uk tiltott szert, 8,6%-uk legális szert fogyasztott visszaélésszerűen. Az általunk kapott arányok a HBSC kutatás eredményeinél minimálisan jobbak (19,4%; 15,8%; 8,7%), viszont az összes szerfogyasztás a mintánk esetében jóval alacsonyabb értéket mutat az ESPAD kutatás 9. évfolyamos válaszainál (24,8%). A serdülők körében elsődleges illegális élvezeti szerként számon tartott marihuána fogyasztása a minta 12,8%-nál jelent meg, míg ez az arány az országos kutatás során 14,7% volt. Vizsgálatunk során nem volt kimutatható egyik iskolatípus kifejezett érintettsége sem, ellentétben a HBSC kutatással (gimnazisták), valamit az ESPAD kutatás (szakközépiskolások) eredményeivel (*Elekes* és mtsai, 2019; *Németh* és *Várnai*, 2019). Azok a tanulók, akik soha nem próbáltak ki semmilyen kábítószert, jellemzőbben

ítélték egészségüket kitűnőnek vagy jónak. Vizsgálatunk során az is bizonyosságot nyert, hogy a különböző egészségkárosító szerek első kipróbálása 13-15 éves életkorra tehető.

A kockázati magatartásformák közül a dohányzás, illetve az alkoholfogyasztás tekintetében volt kimutatható különbség az iskolatípusok között. Feltételezésünkkel megegyezően **az érettségit nem adó képzések érintettsége kiemelkedő volt**, mindamellett, hogy a vizsgált mutatóknál az érettségit adó, technikumi képzésben tanulók magas aránya is megmutatkozott. A kábítószer-fogyasztás esetében a különbségek kimutatásához feltételezhetően magasabb elemszámra lett volna szükség a vizsgálat során.

Kutatásunk során az iskolatípus szerinti összehasonlítás mellett fókuszáltunk az önminősített egészség vizsgálatára több aspektusból is. A korábbi kutatások alapján rendelkezésre álló adatok tükrében mi is összefüggést találtunk az önminősített egészség, valamint a pszichoszomatikus tünetek gyakorisága, az egészségvédő, valamint kockázati magatartásformák előfordulása között (*Kelleher* és mtsai, 2007; *Moor* és mtsai, 2014; *Petőné*, 2011, 2012). Saját eredményeink alapján elmondható, hogy mintánk esetében az önminősített egészség összefüggésben áll a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságával, a reggelizési szokásokkal, a zöldségfogyasztással, a testmozgással töltött idővel, a fogmosási szokásokkal, valamint a dohányzási és drogfogyasztási szokásokkal egyaránt.

A VIZSGÁLAT KORLÁTAI

Kutatásunk során nem törekedtünk a reprezentativitásra, így eredményeink és következtetéseink csak a vizsgált mintára vonatkoztathatóak. Mintánkban a különböző iskolatípusok alacsony elemszámmal képviselték magukat, illetve speciális csoportok is részt vettek a kutatásban (sporttagozat, tanulásban akadályozott tanulók). Mindezek miatt felmerül, hogy a minta sajátos jellemzői egyes mutatók esetében erősebben megjelenhetnek az adott csoport szintjén. A koronavírus-járvány következtében bevezetett kötelező online oktatás miatt az adatfelvétel időtartalma két tanévre is átnyúlt, melynek nyomán a vizsgált iskolák diákjai nem azonos időpontban töltötték ki a kérdőíveket. A járvány mellett olyan tényezők is befolyást gyakorolhattak a vizsgált egészségmutatókra, mint a félévzárás, az új tanév kezdete, valamint az, hogy a vizsgált 9. osztályos tanulók mennyi ideje járnak az új közösségbe. Főként a tanulásban akadályozott diákok csoportja esetében fordult elő, hogy egyes tanulók 18 év felettiek voltak–ugyanis esetükben a tankötelezettség életkora 23 évre meghosszabbítható, és emiatt nem egy esetben közülük a többedik részszakmájukat szerzik a vizsgált intézményben (*Törvény a nemzeti köznevelésről*, 2011). Az egyik iskola profiljából adódóan mintánkban magasabb arányban szerepeltek a fiúk, mely nem adott lehetőséget a nemenkénti összehasonlításra.

KÖVETKEZTETÉSEK

A korábbi vizsgálatokkal összhangban kutatásunk rámutat az egészséggel összefüggő mutatók iskolatípusonkénti különbözőségeire. Az egészségmagatartás pozitív elemei,

mint megfelelő táplálkozás, rendszeres fizikai aktivitás, jellemzőbbek a gimnáziumi tanulók csoportjára. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a feltételezhetően magasabb tanulmányi elvárásból, a magas óraszámból, illetve az egyéb tanórán kívüli kötelezettségekből (pl.: versenyszerű sport) fakadóan körükben nagyobb arányban jelentkeztek a különböző pszichoszomatikus tünetek. A szakképző, valamint szakiskolai tanulók veszélyeztetettségét mutatja az egészségtelen táplálékok preferálása, valamint a körükben magasabb arányban megjelenő egészséget károsító magatartásformák. Mindez magyarázható azzal a kutatás során is előtérbe került tényezővel, hogy a szakképző iskolai, illetve szakiskolai képzésben résztvevő tanulók szüleinek iskolai végzettsége magas arányban csupán középfok alatti. Az iskolai végzettség és az egészség kapcsolata bizonyított, mely mintánk esetében indirekt módon, a szülői minta közvetítésén át megmutatkozhatott a diákok egészségmagatartásában (*Lampek,* 2004). A technikumi tanulók egyes kérdéscsoportokban jobb, más kérdéscsoportokban kevésbé kedvező eredményeket produkáltak, mely fakadhat a képzés köztes profiljából és teljesítményelvárásaiból, illetve a szülői háttér iskolai fokozat szerinti vegyes összetételéből is.

Eredményeink rávilágítanak arra, hogy az egészséggel kapcsolatos általános ismeretátadáson túl, **fontos az egyes témacsoportok iskolatípusok mentén történő priorizációja, nyomatékosítása**, és a tanulók témához kapcsolódó attitűd, készség- és képességfejlesztése is. Így tehát a mindennapos egészségnevelés során a technikumi, valamint szakképző/szakiskolai képzésben résztvevő tanulók esetén nagyobb hangsúlyt kell helyezni a mennyiségi és minőségi táplálkozás, valamint a fizikai aktivitás tényleges támogatására, illetve a káros szenvedélyek megelőzésére. A fizikai egészség előmozdításán túl ugyanilyen fontos a mentális egészség javítása; a konfliktuskezelés és coping stratégiák fejlesztése. A gimnáziumi tanulók esetében eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy a magasabb elvárásrendszer rizikótényezője a pszichoszomatikus tünetek megjelenésének, melynek a szubjektív egészséggel való összefüggését korábbi vizsgálati eredmények már igazolták (*Kelleher* és mtsai, 2007). Ennek nyomán elengedhetetlen lenne a gimnazista tanulók fokozott mentális támogatása, kiemelve a hatékony stresszoldással kapcsolatos edukációt. Az iskolai egészségnevelés, fejlesztés nem csupán iskola-egészségügyi kompetencia, így tehát az ezzel kapcsolatos feladatok kiemelten érintik a pedagógusokat is. Korábbi kutatások hangsúlyozzák, hogy ezek az intervenciók csak akkor hatékonyak, ha nem kampányszerűek, és az egyes témákat komplexen, hosszútávon, az iskola minden színterén megjelenő módszerekkel folytatják le– a mentális egészség középpontba állításával (*Meleg*, 2001). A kockázati magatartásformák kipróbálásának korai életkora nyomatékosítja a minél fiatalabb korosztálynál történő beavatkozások fontosságát.

A koronavírus-járvány megjelenésével kutatásunk folytatásaként fogalmaztuk meg a járvány szubjektív egészségre, valamint egészségvédő és kockázati magatartásformák előfordulására gyakorolt hatásának további mérését, szűrését a serdülő populációban. A kutatás nyitva hagyja többek között azt a kérdést, hogy a versenyszerű sport mentális egészségre gyakorolt hatása minden esetben pozitív-e, vagy például a teljesítménykényszer, a szorított napirend, a perfekcionizmus lehetséges negatív hozadéka-e ilyen fiatal életkorban a magas arányú pszichoszomatikus tünetek megjelenése. Továbbá kérdésként fogalmazódik meg, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók esetében mely

tényezők befolyásolásával lehet elérni az egészségmagatartás pozitív irányú változását, figyelembe véve az alacsony szocioökonómiai státusz hatását.

IRODALOM

CentersforDiseaseControl and Prevention (2012):*Preventing Tobacco UseAmongYouth and Young Adults. A Report of theSurgeon General. National Center forChronicDiseasePrevention and Health Promotion (US) Office onSmoking and Health*. Letöltés: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK99237/ (2021. 10. 21.)

Christian, L. M., Glaser, R., Porter, K., Malarkey, W. B., Beversdorf, D. és Kiecolt-Glaser, J. K. (2011): Poorerself-ratedhealth is associatedwithelevatedinflammatorymarkersamongolderadults. *Psychoneuroendocrinolog.***36**. 10.sz., 1495–1504. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2011.04.003

ElekesZsuzsanna (2009):*Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon, ESPAD 2007.* L'Harmattan, Budapest.

Elekes Zsuzsanna, Arnold Petra és Bencsik Nóra (2019): *Iskolások egészségkárosító magatartása 25 év távlatában. A 2019. évi ESPAD kutatás magyarországi eredményei*. Letöltés: http://devianciakutatas.hu/docs/2020/ESPAD.magyar.pdf (2021. 10. 29.)

Gritten, C.J., Pereira da Silva, M., Silva Piola, T., Beatriz, P.A., MaltaNeto, N. A. és de Campos, W. (2020): Sportsparticipationassociatedwithhealthriskbehaviors in adolescentathletes. *RevistaBrasileira de Medicina do Esporte*. **26**. 4.sz., 317–322.

Hajdu Tamás és Kertesi Gábor (2021): *Statisztikai jelentés a gyermekegészség állapotáról Magyarországon a 21. század második évtizedében.* Letöltés: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2021/02/CERSIEWP202108-1.pdf (2021.11.18.)

Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2011): Optimista sportoló, pesszimista dohányzó? *Iskolakultúra*. **21.** 1.sz., 62–70.

Iannotti, R.J., Kogan, M.D., Janssen, I. és Boyce, W.F. (2009): Patterns of adolescentphysicalactivity, screen-basedmediause, and positive and negativehealthindicators in the U.S. and Canada. *Journal of Adolescent Health.* **44**. 5. sz., 493–499. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2008.10.142

Janssen, I. és LeBlanc, A.G. (2010): Systematicreview of thehealthbenefits of physicalactivity and fitness in school-agedchildren and youth. *International Journal of BehaviourNutrition and PhysicalActivity.***7**. 40. sz., 1–16. DOI: 10.1186/1479-5868-7-40

Kelleher, C. C., Tay, J. és Gabhainn, S.N. (2007): Influenceonself-ratedhealth of socio-demographic, lifestyle and affluencefactors: an analysis of theIrish and International Health BehaviorsAmongSchool-AgedChildren (HBSC) datasets 1998. *IrishMedical Journal*. **100**. 8.sz., 43–46.

Kormos-Tasi Judit (2018): *Elhízás és társbetegségei, egy serdülőkori szűrőprogram eredményei*. Letöltés: http://repo.lib.semmelweis.hu/bitstream/handle/123456789/8341/kormostasijudit.d_DOIs.pdf?sequence=1 (2021.11.08.)

Kriston Pálma, Pikó Bettina és Kovács Eszter (2012): Az önminősített egészségmutató, mint a pszichikai jóllét indikátora: serdülő populáció körében végzett magatartás-epidemiológiai elemzés. *Orvosi Hetilap.***153**. 47.sz., 1875–1882. DOI: 10.1556/oh.2012.29491

Lampek Kinga (2004): *Az iskolai végzettség és az egészségi állapot kapcsolata.* Letöltés: https://aok.pte.hu/docs/phd/file/dolgozatok/2004/Lampek_Kinga_PhD_dolgozat.pdf (2021.11.11.)

Lobstein, T. és Jackson-Leach, R. (2006): Estimatedburden of paediatricobesity and co-morbidities in Europe. Part 2. Numbers of childrenwithindicators of obesity-relateddisease. *International Journal of PediatricObesity.* **1.**1.sz., 33–41. DOI 10.1080/17477160600586689

Marshall, E.J. (2014): Adolescentalcoholase: Risks and consequences. *Alcohol and Alcoholis.***49.** 2.sz., 160–164. DOI: 10.1093/alcalc/agt180

Mayhew, K.P., Flay, B.R. és Mott, J.A. (2000): Stages in thedevelopment of adolescentsmoking. *Drug and AlcoholDependence.***59**.1.sz., 61–81. DOI: 10.1016/S0376-8716(99)00165-9

McCambridge, J.,McAlaney, J. és Rowe, R. (2011): Adultconsequences of lateadolescentalcohol-consumption: A systematicreview of cohortstudies. *PLoSMedicine.***8**. 2.sz.DOI: 10.1371/journal.pmed.1000413

Meleg Csilla (2001):*Egész-ség (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Mikulán Rita és Pikó Bettina (2012): Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata sportmotivációi és a sportáguk típusa tükrében. *Iskolakultúra*. **22**. 4.sz., 35–49.

Molarius, A. és Janson, S. (2002):Self-ratedhealth, chronicdiseases, and symptomsamongmiddle-aged and elderlymen and women. *Journal of ClinicalEpidemiology.* **55**. 4.sz., 364–370. DOI: 10.1016/S0895-4356(01)00491-7

Molnár Dénes (2011): A gyermekkori elhízás "járványa" és következményei. *Gyermek-gyógyászati továbbképző szemle.***16**.1.sz., 10–13.

Molnár Dénes, Erhard Éva és Felső Regina (2017): Gyermekkori elhízás: Prevenció és kezelés. In: Bedros, J. R. (szerk.): *Klinikai obezitológia*. Budapest. Semmelweis Kiadó.

Moor, I., Rathmann, K., Stronks, K., Levin, K., Spallek, J. és Richter, M. (2014):Psychosocial and behaviouralfactors in theexplanation of socioeconomic in equalities in adolescenthealth: a multilevelanalysis in 28 European and North American countries. *Journal of Epidemiology and Community Health.* **68**. 10.sz., 912–921.DOI: 10.1136/jech-2014-203933

Németh Ágnes és Költő András (2016): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014*.Letöltés:https://mek.oszk.hu/16100/16119/16119.pdf (2021. 11. 06.)

Németh Ágnes és Várnai Dóra (szerk.) (2019):*Kamaszéletmód Magyarországon*. L'Harmattan,Budapest.

Nilsson, M., Ohlsson, C., Eriksson, A. L., Frändin, K., Karlsson, M., Ljunggren, Ö., Mellström, D. és Lorentzon, M. (2008):Competitivephysicalactivityearly in life is associatedwithbonemineraldensity in elderly Swedishmen. *Osteoporosis International.***19.** 11.sz., 1557–1566. DOI: 10.1007/s00198-008-0600-8

Nilsson, M., Ohlsson, C., Mellström, D. és Lorentzon M. (2009):Previous sport activity during childhood and adolescence is associated with increased cortical bone size in young adult men. *Journal of Bone and Mineral Research,***24.** 1.sz., 125–133.DOI: 10.1359/jbmr.080909

Paksi Borbála, Demetrovics Zsolt, Magi Anna és Felvinczi Katalin (2018): A magyarországi felnőtt népesség droghasználata – az Országos Lakossági Adatfelvétel és Addiktolgógiai Problémákról 2015 reprezentatív lakossági felmérés alapján. *Magyar Pszichológiai Szemle,***73**. 4.sz., 541–565.DOI: 10.1556/0016.2018.73.4.2

Patrick, M. E. és Schulenberg, J.E. (2014):Prevalence and predictors of adolescentalcoholuse and bingedrinking in theunitedstates. *Alcohol Research: CurrentReviews,* **35**.2.sz.,193–200.

Petőné Csima Melinda (2011):A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. In: Barlóczy László és Hajdicsné Varga Katalin (szerk.): *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás.* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.

Petőné Csima Melinda (2012): *Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásban: Középiskolások szubjektív jól-létének, egészségmagatartásának, valamint koherencia-érzetének kvalitatív és kvantitatív módszerekkel történő vizsgálata.*Letöltés: https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/1021/petone-csima-melinda-phd-2012.pdf (2021. 11. 11.)

Pikó Bettina (2001): Serdülők és fiatalok dohányzással, alkohol- és drogfogyasztással kapcsolatos vélekedései: Újabb kockák a kirakós játékhoz. *Addictologia Hungarica,* **9**.195–203.

Reilly, J.J. és Kelly, J.(2011): Long-termimpact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International Journal of Obesity,* **35.**7.sz., 891–898.DOI: 10.1038/ijo.2010.222

Szabó Katalin és Pikó Bettina (2019): Serdülők étkezési szokásai az „egészséghit-modell", illetve az énhatékonyság, az optimizmus és az önkontroll tükrében. *Egészségfejlesztés,* **60.**5.sz., 111–121. DOI: 10.24365/ef.v60i6.497

World Health Organization (2020):WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Letöltés: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128 (2022. 06. 15.)

World Health Organization (WHO) (2021): Obesity and overweight.Letöltés: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight (2022. 06. 15.)

Yuan, M., Cross, S.J., Loughlin, S.E. és Leslie, F.M. (2015): Nicotine and the adolescent brain. *The Journal of Physiology,* **593**. 16.sz., 3397–3412. DOI: 10.1113/JP270492

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 45. § (3). Letöltés: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv (2022. 06. 16.)

Kereszturi Fanni festménye (6. o.)

Negatív gyermekkori élmények hatása a szenvedélybetegségek kialakulására, A felismerés és a megelőzés lehetősége; Kábitószerprevenció az iskolapad mellett 2020. szeptember 30.

Az *Új Pedagógiai Szemle* részletes konferenciabeszámolója

MŰHELY

2020. szeptember 30-án zajlott – 2019 után immár második alkalommal – a címben jelzett konferencia a Májbetegekért Alapítvány szervezésében. A kiindulópont egy a témában megindult magyar kutatás volt, melyet dr. Makara Mihály, az Alapítvány egyik alapítója vezet. Az előadók ugyanakkor sokféle területről érkeztek, más és más nézőpontokat behozva a bántalmazott, elhanyagolt gyerekek, fiatal felnőttek komplex megsegítéséről szóló diskurzusba. Az eseménynek a budapesti Bornemisza Péter Gimnázium adott otthont, az érdeklődők pedig a pandémiára tekintettel online követhették a közvetítést.

Egy egészségügyi fókuszú rendezvényről – főként, ha az már régebben zajlott – ritkán készítünk részletes beszámolót, most mégis így tettünk, hisz a negatív gyermekkori élmények hatásaira fókuszáló, prevenciós szemléletű konferencia a nevelés minden színterén megkerülhetetlen témákat érintett és mutatott be kendőzetlen őszinteséggel, több nézetben. Végignéztük az előadásokat,[1] és ennek alapján készítettük el a minden előadást sorban bemutató, a megszokottnál bővebb, ezért két blokkra bontott összefoglalót.

A konferencián felolvasott személyes élettörténeteket pedig lényegében változatlan formában közöljük e számunk lapindító írásaként, a Látószög *rovatban.*[2]

Felhívjuk Tisztelt Olvasóink figyelmét, hogy az Európai Prevenciós és Terápiás Medicina Alapítvány **2022. szeptember 15-én ismét megrendezi a konferenciát** *„A GYERMEKKOR ÉS A FELNŐTTKORI ÉLETMINŐSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI – A negatív gyermekkori élmények hatásai a családra és az egészségre, és a védőfaktorként szereplő pozitív gyermekkori élmények megerősítése”* címmel. A helyszín ez alkalommal is a budapesti Bornemisza Péter Gimnázium Auditóriuma lesz. A részvétel díjmentes, előzetes regisztrációhoz kötött. A konferencián személyesen és online is részt lehet majd venni, de a személyes férőhelyek száma korlátozott. Minden további információ, illetve a jelentkezés lehetősége a **https://eptma.eu/ace-konf-2022/** linken elérhető.

[1] A teljes felvétel nyilvános, megtekinthető itt: https://majbeteg.hu/a-negativ-gyermekkori-elmenyek-hatasa-a-szenvedelybetegsegek-kialakulasara-a-felismeres-es-a-megelozes-lehetosege-kabitoszerprevencio-az-iskolapad-mellett-webkonferencia-2020/

[2] Az elsőt a megnyitóbeszédek után, a másodikat és a harmadikat pedig K. Németh Margit, illetve Majzik Balázs előadását követően olvasta fel a konferencián előadást is tartó kutató, Gál Martina.

I. rész

Megnyitó és köszöntő

A konferencia részvevőit és nézőit *Majzik Balázs*, a Nemzeti Népegészségügyi Központ Drogmegelőzési Programok Osztálya osztályvezetője üdvözölte röviden.

Utána *Fűrész Tünde*, a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) elnöke bevezetőként emlékeztetett rá: akkor képes a gyermek épen a felnőttkor küszöbére lépni, ha szerető, kiegyensúlyozott családban nő fel, ahol tisztelet övezi, ahol a felelős gyermeknevelés nem kérdés. Kopp Mária szavaival: az első három évben kialakuló ősbizalom a legfontosabb, ahhoz pedig a teljes önátadás szükséges az anya és a gyerek, illetve az apa és a gyerek között. A közvetlen egymásra hangolódás közegében a személyiség szabadon kibontakozik, s így a gyerek a társadalomban támadó nehézségekkel is könnyebben birkózik meg. Sokuknak azonban nem adatik meg sem az ősbizalom megtapasztalása, sem más biztonságforrás – ők állnak a konferencia középpontjában, amelynek kérdésfeltevése: hogyan lehet az elszenvedett hiányok vagy átélt negatív élmények rossz nyomait kiradírozni vagy elhalványítani?

Harmadikként *Horváth András*, a rendezvénynek helyet biztosító Bornemisza Péter Gimnázium igazgatója köszöntötte a megjelenteket. Tanárokként tanulni jöttünk – mondta – arról, hogy a szenvedélybetegségek (és kialakulásuk körülményeinek) felismeréséhez és kezeléséhez mi magunk mivel és hogy tudunk hozzájárulni. Hozzátette: az itt lévőket az emberszeretet köti össze. Fontos téma a haszonelvűség, mert korunkat irányítja – de fontos az a haszon is, amely abból fakad, hogy most az emberszeretet a haszonelvűség elé helyeződik.

Az első élettörténet[3] elhangzása után következett a nyitóelőadás.

A gyermekkor és a felnőttkor összefüggései a nemzetközi vizsgálatok tükrében (Adverse Childhood Experiences [ACE] studyk és drogstudyk összefüggései) – Makara Mihály; Dél-pesti Centrumkórház – Országos Hematológiai és Infektológiai Intézet, Szent László Kórház telephely

Dr. Makara Mihály alapvetően azt az 1980-as években, a San Diegó-i Kaiser Permanente Medical Center égisze alatt zajlott szisztémás vizsgálatot[4] mutatta be, amely az általa vezetett magyarországi kutatásnak is kiindulópontját képezi. A negatív gyerekkori élmények (Adverse Childhood Experiences; *ACE*)[5] és a szenvedélybetegségek kialakulásának összefüggéseit feltárni kívánó amerikai kutatás alapvető eszközét – egy tíz pontból álló kérdéssort – *Vincent J. Felitti* és *dr. Robert Anda* professzorok dolgozták ki (*1. ábra*). A kérdéseket közel 17 és fél ezer „átlagos" amerikai, egészségbiztosított állampolgárnak tették fel, a következőkről:

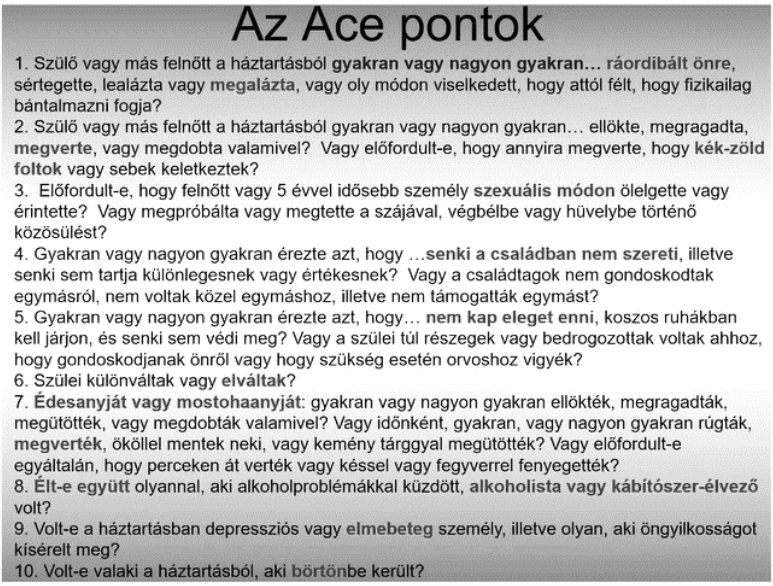
[3] Lásd *Látószög* rovatunkban!

[4] A *szisztémás* jelző azt jelzi, hogy egy rendszer egészének a komplex összefüggéseit kívánja feltárni a vizsgálat.*(A szerk.)*

[5] Mivel a kifejezés végigkíséri a konferencia egészét, a lejegyzés és a szerkesztés során, követve az előadókat, a legtöbb esetben az *ACE* betűszót használtuk a „gyerekkori negatív élmények" megnevezésére, és az előadókhoz hasonlóan az angol ejtés szerint toldalékoltuk (*a Szerk.*).

1. ÁBRA[6]

Az ACE-ekés a szenvedélybetegségek összefüggéseit feltáró amerikai kutatás kérdéssora



Nagyon sok beteg elmeséli – tért ki saját tapasztalatára Makara Mihály –, hogy a szülei olyasmit mondtak neki: „takarítónő lesz belőled, lányom, *és arra is alkalmatlan leszel*". És az önbeteljesítő jóslat működik. A beteg takarítónő – és egyben droghasználó.

Visszatérve az amerikai kutatásra: a kérdések közül *öt vonatkozik a szülőkre*. Ez azért fontos, mert – ahogy az első élettörténetben is hallhattuk – vannak, akik nem emlékeznek (nem „akarnak" emlékezni) a gyermekkorukra az ellenük elkövetett szörnyűségek miatt. A szülőkre vonatkozó öt kérdés azonban így is feltárja, ha az egykori gyermek diszfunkcionális családban nevelkedett.

Felitti professzor a vizsgálat során felrajzolta a súlyos negatív gyermekkori élmények és következményeik piramisát. Ez hasonló az ismert Maslow-szükségletpiramishoz – csak épp nem a szükségleteket, hanem a sérülések, zavarok hierarchiáját mutatja. A negatív gyerekkori élmények képezik az alapot – erre „rakódik" az idegi fejlődés zavara,[7] majd a szociális zavarok, a kognitív zavarok, ezekre a rizikómagatartások,

[6] Az ábrák minden esetben az előadók konferencián kivetített diái vagy azok részletei.

[7] Talán itt érdemes említeni Makara doktor úr egy későbbi közbevetését, miszerint a biológiánkra is súlyosan kihatnak a gyermekkori negatív élmények. Röviden: a génjeinken „ülő" fehérjéknek az életünk, fejlődésünk során – és érdekében –*metilálódni* kell. A bántalmazott, elhanyagolt gyerekekben azonban ez a metiláció elmarad. Azaz „a gyermekkorunk szó szerint *ráül a génjeinkre*".

amelyek szenvedélybetegségekhez, majd ezek más betegségekhez vezetnek. A piramis csúcsán a korai halálozás veszélye áll.

A következőkben dr. Makara Mihály főként az amerikai vizsgálat eredményeit ismertette számokban és arányításokban.

Az ACE-ek aránya

Fizikai bántalmazást a 17 és fél ezer megkérdezett 28%-a élt át gyerekkorában. A szexuális bántalmazás aránya 20% (a nőknél 24,7%, a férfiaknál 16%), az érzelmi bántalmazásé: 10%, az érzelmi elhanyagolásé közel 15%, míg a fizikai elhanyagolásé 10%. Alkoholista vagy kábítószer-használó családtagról a megkérdezettek 26%-a számolt be, a válások aránya 23%. Elmebetegséggel vagy depresszióval diagnosztizált a családban: közel 20%. A megkérdezettek 12%-a számolt be arról, hogy az édesanyját verték, s 5%-uk családjában volt börtönviselt ember.

Beszédes, hogy *a megkérdezetteknek összesen csak 36%-a volt az, akinek emlékei szerint egyetlen súlyos gyermekkori negatív élménye sem volt* – és *12,5%-uk négy vagy annál több negatív gyerekkori élményre irányuló kérdésre adott igenlő választ*. Gondoljuk meg – tette hozzá az előadó –, hogy ez a 12,5% Magyarországra vetítve több mint egymillió embert jelent.

A gyerekkori negatív élmények és a későbbi életproblémák összefüggései

A legszorosabb összefüggést majdnem minden vizsgálatban az **öngyilkossági gondolatokkal és kísérletekkel** találjuk. Aki nem számolt be negatív gyerekkori élményről, azoknak 1-2%-a kísérelt meg öngyilkosságot, *a négynél több ACE-ről beszámolók esetében viszont ugyanez az arány 20%*. A **droghasználók** aránya a nulla ACE esetében nem is igazán mérhető, míg a négynél több ACE-ről beszámolóknál 3% fölötti. A **súlyosan elhízottak** (35 fölötti testtömegindexszel rendelkezők) aránya nulla ACE-nél 5%, négy vagy több ACE-nél 12,5%.

A kutatók minden ellenőrző vizsgálatban azt találták, hogy az ACE-ek és az ún. negatív magatartásformák összefüggenek. Például **a terhesség alatti dohányzás, alkoholizálás, kábítószerhasználat** gyakorisága akár háromszorosára is megnőhet az ACE-ek növekvő arányának függvényében.

Az amerikai vizsgálatban az ACE-ről be *nem* számolók 97%-a minden probléma nélkül járta végig az iskolákat, míg a négy vagy több ACE-ről beszámolók **fele kimarad az iskolából** vagy „bukdácsol". Emellett – tette hozzá Makara Mihály – az a tény, hogy a másik 50%-ukkal *nem* ez történt, nagyon biztató. „Ha az összes gyerek bukásra lenne ítélve a szülei által, nem lehetne mit tenni." Ez az 50% azonban azt jelenti, hogy léteznek és működhetnek védő tényezők.[8] Még egy adalék: mivel Amerikában általában mindennek a gazdasági hatását is mérik, a vizsgálatból kiderült, hogy az USA gazdasági teljesítményének 7%-a vész el – ez elsősorban termeléskiesést jelent – az ACE-ek miatt.

Élethosszig tartó depresszió?

A pszichés zavarok között a depresszió különböző esetei mögött leginkább a negatív élménysorozat *hosszú ideig tartó elhúzódása*, illetve az *érzelmi elhanyagolás*, valamint a

[8] Ezek képezik alább Matuszka Balázs előadásának fő témáját, és a szakpszichológusok, terapeuták előadásaiban is természetesen hallunk ilyenekről különböző formákban.

szexuális bántalmazás és a következményes elnyomó szégyenérzet-keltés („nem beszélhetsz róla") találhatók, mint faktorok. A gyermekben ezek nyomán állandósul a belső fájdalom, és *ez* alacsony önértékeléshez vezet. „Semmirekellő vagyok, *mert* azt mondták (sugallták) nekem, hogy semmirekellő vagyok."

Ezzel a depresszióval küzd majd jobbára egész életében az, akit nem neveltek szeretetben. Ezek az emberek *nem az élvezetek hajhászása érdekében fordulnak drogokhoz*, és nem egyébért sebzik meg magukat vagy lesznek akár öngyilkosok, hanem úgymond „saját maguk" elől menekülnek. Ahogy az elhangzott élettörténet végéből is az derül ki – utal erre ismét az előadó, mondván: – még „nem bocsátott meg saját magának". *A szüleinek már igen.* Erre a fájdalomra és fals (ön)értékelésre rakódnak rá aztán a társas kapcsolati hiányok és inkompetenciák, a drog, az alkohol, vagy a menekülés a virtuális valóságba. A következmény: iskolázatlanság, betegség, rokkantság, korai halálozás.

Ahogy már korábban szó esett róla: tíz negatív tényezőből öt a szülők valamely magatartása. Mindenhol kitapintható – és a tanárok feladata is, hogy kitapintsák –, ha baj van. Be kell avatkozni, a gyermek mellé kell állni. Ez nemcsak személyes, hanem infrastrukturális igény is: volt már iskola, ahol létezett *menekülőszoba.* Ott pedig nem azt kérdezték a gyerektől, hogy „miért viselkedsz így?", hanem hogy „mi történt veled?". Már ennek az egyszerű különbségtételnek óriási eredményei voltak. Senki nem túl kicsi a változtatáshoz – mondta később az előadó –, mindenki tud tenni a maga frontján. Ahogy az afrikai közmondás figyelmeztet: „If you think you are too small to make a difference, try sleeping in a room with a mosquito".[9]

Fontos adalék itt – amit rokon vizsgálatokból tudhatunk –, hogy a poszttraumás stresszbetegségek megelőzésére tett korai beavatkozások közül a gyógyszeres kezelés a *legrosszabb.* Nem ez a megoldás. Hanem a különböző kognitív pszichoterápiák, ahol a résztvevők együtt feltárhatják az eseményeket.

A kutatásban a védelmi tényezőket is vizsgálták. Az eredmény egyszerűen kimondható: *ha az állandó érzelmi támogatás elérhető a gyermek számára, akkor ki tudja védeni az ACE-ek hatásait*. Mégis: jobb volna az ACE-eket minden szinten folyamatosan *megelőznünk*. Beszélnünk kell erről a házasságkötéskor, a szülészeteken, a védőnőnek fel kellene ismernie egy diszfunkcionális családot. Fel kell ismerni minden tanárnak, hogy amikor megbuktat valakit, vagy kizavarja az osztályból „rossz magatartás" miatt – valójában nem a gyerek bűne, ami történik. Ha valakire mérgesek akarunk lenni, legyünk mérgesek a szüleire, talán még a nagyszüleire is. Mert ha nem szakítjuk meg a téves reakciókört, akkor családról családra, generációról generációra száll tovább a rossz örökség. Dr. Makara Mihály metaforikusan úgy fogalmazott: **mentális védőoltás-sorozatot kellene adnunk a negatív gyermekkori élmények ellen.** S befejezésképp még egy figyelemfelkeltő adattal egészítette ki az elmondottakat: az eredeti vizsgálat kimutatta, hogy akinél hat vagy több ACE merül fel gyerekkorából, annak átlagosan 20 évvel rövidül az élettartama. Ennyire negatív átlagos élettartam-csökkentő hatása még a betegségek közül is nagyon kevésnek van.

[9] Ha úgy érzed, kicsi vagy ahhoz, hogy változtass egy helyzeten – próbálj egy szobában aludni egy szúnyoggal.

Negatív gyermekkori élmények: a hazai vizsgálatok eddigi eredményei – különös tekintettel a fertőző májbetegségben szenvedő kábítószerfogyasztók adataira– Gál Martina; Európai Prevenciós és Terápiás Medicina Alapítvány

A magyar vizsgálatok kezdetekor – melyek célja hosszabb távon egy stratégia kidolgozása a megelőzésre – a kutatók a Dél-pesti Centrumkórház Szent László Kórház telephelyén négy mintavételi csoportot alakítottak ki májkárosodást szenvedett betegekből, a károsodás fő oka mentén:1. drogfogyasztók, 2. alkoholfogyasztók, 3. súlyosan elhízott (obesitasos) betegek, 4. vérátömlesztés által hepatitis C-vel fertőzött betegek (ez utóbbi volt értelemszerűen az első tervezett kontrollcsoport, hiszen itt *alapvetésként* nem merül fel a szenvedélybetegség). Továbbá külső mintavételek is történtek, s végül összesen 15 csoportot állítottak föl a kutatók. Az OPAI[10] betegeit is bevonták a vizsgálatba, s így alakult ki végül a vizsgálati minta három csoportja – illetve az összes többi csoport mint kontrollminta (*2. ábra*).[11]

2. ÁBRA

A magyar ACE-vizsgálat mintájának csoportjai

	Csoport	Fő	ACE-ek átlaga
Vizsgálati minta	intravénás drogh.	72	4,94
	OPAI betege	85	4,18
	alkoholista	15	2,36
Kontroll minta	vérátömlesztést k.	21	1,19
	egyetemista	114	2,49
	álláskereső	50	2,41
	borsodi	50	2,38
	háziorvosi vizsg.	57	1,95
	alapítvány	47	4,38
	börtön	44	3,23
	anonim HIV/HCV szűrésen vett részt	6	2,17
	obesitasos beteg	8	2,63
	HIV beteg	51	1,90
	hajléktalan	29	4,79
	Oracle dolgozó	2	0,5
Összesen		651	3,10

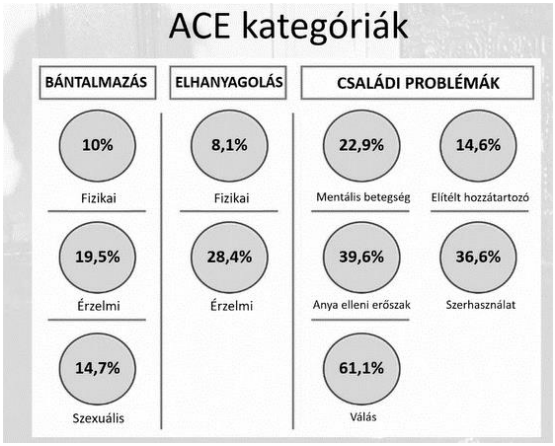
[10]A 2020-ban Nyírő Gyula Országos Pszichiátriai és Addiktológiai Intézet néven működő intézmény.

[11] A táblázatban az „alapítvány” elnevezésű csoport az Emberbarát Alapítvány betegeit jelzi. (Lásd később Bató Éva előadásának összefoglalóját az Alapítvány működéséről.) A „háziorvosi vizsg.” elnevezésű csoport a háziorvoshoz jogosítványhosszabbítás céljából érkezők szűretlen csoportját jelöli.

Összesen 651 személy válaszait vették fel a kutatók. Kb. 40 év az átlagos életkor, és kicsivel több férfi szerepel a mintában, mint nő. Rögtön látható, hogy az ACE-ek átlaga 3,1, azaz önmagában is magas (*3. ábra*). Az intravénás droghasználóknál azonban majdnem 5 ez az érték. De az „alapítvány" néven megnevezett csoport és a hajléktalanoké is kiugró ACE-számadatot produkál a kontrollmintában. A magyarázat: valójában ők is többnyire alkohol- és drogfogyasztók.

3. ÁBRA

A vizsgálati mintában szereplők között az ACE-ek aránya és jellege:



A kutatók a WHO által kialakított, bővebb, részletesebb kérdőívet is felvették a *vizsgálati* mintában szereplő személyekkel. Ennek lényege röviden, hogy az eredmények alapján még három ACE-kategóriát tudtak belőle fölállítani a vizsgálathoz: kegyetlenkedés (10,8%), közösségi erőszak (13,5%) és kollektív erőszak (30,1%).[12]

Ezután az ACE-ek mennyiségét *a teljes mintára* vetítve mutatta a kivetített diagram. Megdöbbentő volt, hogy a minta csupán 14%-a *nem* tudott beszámolni egyről sem a kérdőívben szereplő negatív gyerekkori élmények közül. De még inkább elgondolkodtató – emelte ki az előadó is –, hogy a hat vagy több negatív élményről beszámolók aránya csaknem 20 százalék – hiszen ez rengeteg embert jelent.

Következtek a részletek az ACE-ek „esélyteremtő" hatásairól:

Az *iskolai teljesítmény*t nézve: *tizenhétszer* nagyobb az esélye annak, hogy egy bántalmazott, elhanyagolt gyermek sikertelen tanuló az általános iskolában. A középiskolában is nyolc-kilencszeres ennek valószínűsége. Az évismétlési kötelezettséget jelentő *bukásnak* is nyolcszor akkora esélye van hat vagy több ACE esetében. Ugyanilyen

[12] A WHO kétféle kiértékelés-ajánlatából pedig a szigorúbbat használták, ahol csak akkor kaphat a vizsgálati személy „ACE-pontszámot", ha nem csak egyszer, hanem többször vagy gyakran tapasztalta az adott élményt gyerekkorában. Továbbá: mivel itt nem 10, hanem 13 kérdésről van szó, nem 0 és 5 ACE-ben jelölik ki a határokat a kutatók az összevetésekhez, hanem 0 és 6 vagy több ACE-ben.

esetben a *diplomaszerzés* valószínűsége a felére esik, a 8. osztályos felnőttkori végzettségnél való „leállás" esélye háromszorosára nő.

Hat vagy több ACE esetében *ADHD-diagnózis*t 8,1-szer akkora valószínűséggel kap a gyerek, mint nulla ACE-nél. Ugyanennyi ACE-nél a *depresszió, szorongás, pánik* diagnózisnak ötször nagyobb a valószínűsége, de az ilyen öndiagnózisnak is közel három és félszeres. Annak, hogy *nincsenek a személynek megbízható barátai*, ötszörös; hogy *erőszakot szenved el a párkapcsolatban*, szintén ötszörös; s hogy ő maga *erőszakos a partnertkapcsolatában*, 9,6-szoros az esélye.

Közbevetőleg: két kontrollcsoport („vérátömlesztés", „háziorvos") együttes adatait[13] összevetve a kábítószerhasználó vizsgálati csoportéival kiderül: a nulla ACE-ről beszámolóknak 90%-a az előbbiekből, míg a hat vagy több ACE-ről beszámolók 91,4%-a az utóbbiból kerül ki.

A kitöltőket a kutatók előzetes tudásuk alapján sorolták csoportokba (alkohol- vagy drogfogyasztó/kontroll), s feltételezték, hogy szenvedélybetegség csak a szenvedélybeteg csoportokba kerülő betegek esetén áll fenn. Azonban az adatok elemzése során világossá vált, hogy a kontrollmintában is rengeteg szenvedélybeteg szerepelt. Összességében tehát „jóval több szenvedélybeteg volt a mintában, mint ahogy mi azt előzetesen feltételezhettük".[14] A szenvedélybetegség kialakulásának általános valószínűségét tekintve: az egyenesen arányos az ACE-ek számával. A 0 és a 13 ACE között ez a valószínűség 6,4-szeresére nő.

Az előadó végül ACE-ek önsértéssel, illetve öngyilkossági késztetésekkel és kísérletekkel való összefüggéseit villantotta fel. Az *önsértés* esélye hat vagy több ACE-nél már 8,1-szeres a nulla ACE-szinthez képest. (Egyébként 4,4% a nulla ACE-es önsértők aránya is!) Az *öngyilkosságra késztető gondolatok* megjelenése esetében külön vizsgálták a felületes, és külön a határozott elképzeléseket. Utóbbinak 13 ACE esetén 37-szeres a valószínűsége, de már hat ACE esetében is 15-szörös. (Nyolc ACE-nél a felületes öngyilkosságra késztető gondolatok jelenléte csökkenni kezd, míg a határozottaké megugrik.)

Az *öngyilkossági kísérletek* esetében: 12 ACE-nél már körülbelül 60-szoros az egyszeri, és 65,5-szörös a többszöri öngyilkossági kísérletek valószínűsége – de hat ACE esetében is körülbelül hússzoros.

Pozitív gyermekkori élmények: hogyan alakítható ki a reziliencia? – Matuszka Balázs (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Pszichológiai Intézet)

Előadásában *Matuszka Balázs* Makara főorvos úr mentálisvédőoltás-hasonlatából indult ki, mondván: nem evidens – ahogy más oltások fejlesztésénél sem –, hogy a vakcina *miből* álljon, milyen komponenseket tartalmazzon, milyen technológia mentén alakítsák

[13] A kontrollminta itt azért ez a két csoport, mert a háziorvosi mintába olyan betegek kerültek, akik jogosítványhosszabbítás (s nem valamilyen kezelés) céljából érkeztek háziorvosukhoz, a vérátömlesztésen átesett betegek pedig felnőttkori vérátömlesztés útján szerezték májbetegségüket, vagyis annak nem volt köze a szenvedélybetegséghez.

[14] A vizsgálatban szenvedélybetegnek tekintették, ha valaki korábban egy évnél huzamosabb ideig vagy jelenleg egy hónapja rendszeresen alkoholt vagy drogot fogyasztott.

ki. Meg kell vizsgálni, melyek lehetnek azok a pozitív tapasztalatok, preventív tényezők, melyeket „beinjektálva gyermekkorban elvárhatjuk, hogy immunizáljon bennünket, akár felnőttkorunkra" is, azaz meg tudjunk küzdeni a nehézségekkel – amelyeket többek közt pl. az ACE-ek jelenhetnek számunkra.

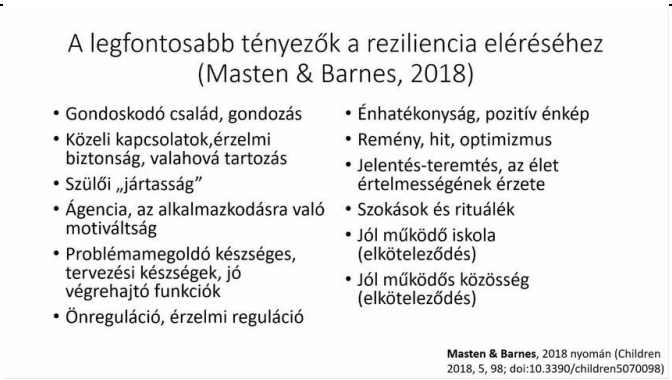
A kérdés kettős: az optimális körülményeket biztosító gyerekkor megvéd-e minket az ACE-eket követő káros kimenetektől, illetve: ellensúlyozni lehet-e pozitív hatásokkal a bekövetkező rossz élmények jellemző hatását?

A pszichológiában azt a jelenséget, képességet, amikor valaki a kedvezőtlen körülmények ellenére is meg tudja őrizni egészségét, eleget tenni fejlődési feladatainak, *rezilienciának* hívjuk. A reziliencia sokszínű, egymással kölcsönhatásban lévő tényezők dinamikus, rendszerszintű egyensúlya. Multidiszcilpináris kutatásának célja a fejlődés pozitív irányainak azonosítása és leírása, az egészséges fejlődés tényezőinek elősegítését célzó faktorok azonosítása, és a nyilvánvaló káros, toxikus hatások ellenére megmutatkozó pozitív hatások tudományos vizsgálata.

A reziliencia szakirodalmában két nagy tényezőcsoportot különítenek el: a protektív és a promotív tényezőket. Előbbiek azok az élmények, tapasztalatok, jellemzők, melyek képesek *megvédeni* minket egy ártalmas hatás *kellemetlen és káros kimeneteleitől*. A promotív tényezőknél pedig úgy fogalmazhatunk: ezen élmények, jellegek *elősegítik az egészség, az egészséges fejlődés elérését*. Előbbi lényegében mediál a rossz hatások és a kimenetek között, utóbbi pedig direkt módon hat a személyiségre. A mi vizsgálatunkban döntően fontos feltárni a promotív tényezőket, melyek a személyiség közvetlen erősítését segítik – mondta az előadó. Az azonosítandó protektív tényezők inkább az esetleges *intervenciókban* válnak fontossá.

Masten és Barnes az elmúlt ötven év kutatásait összegezve az alábbi, rezilienciát támogatni képes tényezőket gyűjtötte össze (*4. ábra*):

4. ÁBRA



A fő kérdés: mely tényezőket „töltsük be a vakcinánkba" az ábrán szereplő tényezők közül? Ebben a vonatkozásban ugyanis még keveset tudunk. A kutatások csupán egy évtizede kaptak lendületet, a mérés több szempontból nehéz, de néhány tanulságról már beszélhetünk:

Például Moore és Ramirez vizsgálatában[15]– reprezentatív mintán, több mint 34 ezer 12–17 éves gyermek családtagjaival készült interjúk alapján – sikerült egyértelmű (direkt) összefüggést demonstrálni a protektívnek tartott faktorok *és a jóllét* mutatói között. Tehát ezek, úgy tűnik, potenciálisan *promotív* faktorok, emellett az ACE-ek káros hatásainál *részlegesen mediáltak* is, itt tehát részlegesen protektív a hatásuk. A vizsgálatban a legerősebb faktoroknak ezek bizonyultak: támogató lakókörnyezet, biztonságos szomszédság, vallásosság.

2012-ben egy kutatócsoport kidolgozott egy *jótékony* gyerekkori élményekkel (Benevolent Childhood Experiencess; *BCE*) foglalkozó – az ACE-mérőeszközhöz hasonlóan tíz kérdéses – kérdőívet. Fontos, hogy ebből a fejlesztők a szocioökonómiai státusz szempontjából érzékeny tételeket kihagyták, hiszen a család széles értelemben vett gazdasági helyzetén *túlmutató* meghatározottságú pozitív gyerekkori élményeket keresték.

5. ÁBRA

A 2012-ben kifejlesztett BCE-mérőeszköz

BCE = Benevolent Childhood Experiences /Jótékony Gyermekkori Élmények/

1. Volt-e legalább egy olyan gondviselője (olyan személy, aki törődött Önnel vagy gondját viselte), aki mellett biztonságban érezte magát?
2. Volt-e legalább egy jó barátja?
3. Hitt-e Ön valami olyasmiben, ami vigaszt nyújtott az Ön számára?
4. Szeretett iskolába járni?
5. Volt-e legalább egy olyan tanára, aki törődött Önnel?
6. Jó kapcsolatot ápolt a szomszédaival?
7. Volt-e jelen olyan felnőtt (aki nem az ön szülője vagy gondviselője és nem az elő kérdés kapcsán megadott személy) az Ön életében, aki támogatta Önt vagy tanácsokkal látta el Önt?
8. Volt lehetősége arra, hogy jól érezze magát és szórakozzon?
9. Szerette önmagát, vagy meg volt elégedve önmagával?
10. Az otthoni napirendje kiszámítható volt (pl. rendszeres időközönkénti étkezések vagy rendszeres esti lefekvési idő)?

A mérőeszközzel először Narayan és munkatársai végeztek empirikus pilot-vizsgálatot, 2018-ban.[16] 101 várandós nőt vontak be a vizsgálatba egy amerikai közkórházban, és a szülés előtt és után is felvették a kérdőívet. A kiindulópont szerint a koraszülés, vetélés aránya sokkal magasabb az átlagosnál a négynél/hatnál több ACE-t átélt nők közt. Azonban a lehetséges prevenciót, intervenciót és tudásátadást támogatandó alapvetően azt vizsgálták, hogy a gyerekkori *pozitív* élmények milyen hatással vannak a várandósság alatti jóllétre a hölgyek körében. Az eredmény egyértelmű volt: a

[15] Moore, K. A. és Ramirez, A. N. (2016): Adverse Childhood Experience and Adolescent Well-being: Do Protective Factors Matter? *Child Indicators Research.***9.** 2. sz., 299–316. DOI: 10.1007/s12187-015-9324-4

[16] Narayan, A. J. és mtsai (2018): Positive childhood experiences predict less psychopathology and stress in pregnant women with childhood adversity: A pilot study of the benevolent childhood experiences (BCEs) scale. Child Abuse Neglect, 78. 19-30. DOI: 10.1016/j.chiabu.2017.09.022

több BCE előre jelezte a szülés előtti depresszió alacsonyabb fokát (azaz védőfaktornak bizonyult). A BCE-k tehát képesek az *internalizáló* (hangulati és szorongásos) testi-lelki problémák erejét csökkenteni. Ugyanakkora BCE hatása nem erősebb, mint az ACE-é. Sőt, a poszttraumatikus stresszzavar tünetei és a stresszteli életesemények vonatkozásában az ACE-ek hatása bizonyult erősebbnek. A jövő kutatásaira ez a tanulság a legfontosabb – szögezte le az előadó.

Még két recens kutatásról esett szó az előadásban, mindkettő Crandall és munkatársaié. Ezekben a BCE terminus helyett a „Counter-Ace"-t használják, de ugyanarról a jelenségről van szó.

Az első kutatásukban, 2019-ben, felnőttek 246 fős mintáján vizsgálták az ACE-ek és ellen-ACE-ek összefüggését a felnőttkori fizikai-lelki-szociális egészséggel (testtömegindex, testmozgás, alvásminőség, dohányzás, depresszió, hálaérzés, családi kapcsolatok stb.). A második, 2020-ban publikált, az ellen-ACE-ek és a kamaszkori/fiatal felnőttkori egészségi állapot összefüggéseiről szóló vizsgálatukban a szerzők közel 500 fős, körülbelül 21 évesekből álló mintával dolgoztak – egy tíz éves longitudinális kutatás *kimeneti* adatfelvétele alapján. A fő egészségmutatók itt: depresszió, szorongás, szerhasználat, kockázatos szexuális viselkedésformák. Mindkét vizsgálatnak hasonlóak az eredményei: az ellen-ACE-ek jelentős *promotív* faktoroknak bizonyultak, és statisztikailag protektív hatásuk is jelentős.

A jó gyakorlatokat és a kutatási eredményeket elemezve az Amerikai Közegészségügyi Hatóság népegészségügyi fókuszba állította az „ACE-problémát", és kiadott egy javaslatcsomagot a prevenciós munka megkezdésére. Ennek központi tényezői: a családok anyagi támogatása, a békés, agressziómentes együttélés normái átadásának támogatása családokban, kisközösségekben és más színtereken; „biztos kezdet"-programok indítása (már a perinatális időszakban, hogy a gyermek *születése* és korai fejlődése zavarmentes lehessen), a kommunikációs és problémamegoldó készségek fejlesztése már az óvodától stb. S persze az ártalomcsökkentés, a szükséges beavatkozás támogatása.

Mit lehet tenni fiatal felnőtt korban? – Szabó Zsuzsanna (Dél-pesti Centrumkórház – Országos Hematológiai és Infektológiai Intézet, Szent László Kórház telephely, klinikai szakpszichológus)

Ha a boldogtalanság oka valamilyen szerhasználat lenne – kezdte az előadó –, az a szer régen be lenne tiltva, és minden tudós keresné az okozatokon úrrá lévő ellenszert. Az okok azonban a gyerekkori negatív élmények – s azokkal szemben csak azokat a bizonyos „mentális védőoltások"-at fejleszthetjük. A WHO adatai szerint a súlyos pszichiátriai problémák közel harmada mögött negatív gyerekkori élmények állnak – melyek legerősebb mérge, hogy tartósak, hosszan elhúzódóak, és nem követi őket feloldozás. És bármely, szülők által okozott negatív hatás eredménye *mindig egyedi*. Azonban, ahogy a Maslow-szükségletpiramis mutatja: a *biztonság, védettség* minden fejlődő szervezet szükséglete. Egy diszfunkcionális családi mintában azonban ez nincs biztosítva a gyerek számára.

Mielőtt a címben feltett kérdésre rátért volna, *Szabó Zsuzsanna* részletesen leírt kétféle – internalizáló és externalizáló – diszfunkcionális családi mintázatot. Az előbbi környezetben az „én vagyok a bűnös/érdemtelen", az utóbbinál „a bűnösök: mások, a külvilág" általános érzete és reakciómintázata alakulhat ki a gyerekben.

Az internalizáló mintájú családban a szülőre jellemző a gyereke felé irányított *túlzott aggodalom* – amit valójában a szülő saját „érdekében" fejt ki. „Mi lesz *velem*, ha te így viselkedsz? Mit fognak gondolni *a szomszédok*?" Ez egészen végletes formát is ölthet: „Ha most itt hagyod anyádat szenvedni, majd meglátod, mi lesz!" (Egy esetben a huszonéves „kisfiú" egy alkalommal végre, bátran, elment otthonról este nyolc óra után – a fenyegetés ellenére –, s mire hazaért, az anya szívinfarktust kapott és meghalt.) Itt az *érzelmi melegség* ugyanúgy hiányzik. A *túlvédés*, a *magas kontroll*, a *túlzó érzelmi bevonódás* valójában *érzelmi visszautasítás*, a gyerek igényeinek, vágyainak elutasítása. Ami általában a gyerek számára rendkívül elbizonytalanító *következetlenséggel, rugalmatlansággal* is párosul.

Az externalizáló diszfunkcionális családban a gyerek jellemzően *erős visszautasításban* részesül, *alig* vagy *nem támogatják*, vele szemben *túlzott kontrollal* és a *büntetéskontrollal* élnek, *sok a konfliktus* a családban, és a *következetlenség* is állandó zavaró tényező. A szülő mindig „a külvilágban" keresi a felelőst, ami vagy aki szerencsétlenné teszi őt vagy a családot.

Ha internalizálja egy gyerek a külvilágból érkező hatásokat, akkor szorongó, aggódó, kóros elfojtásokban vergődő, dysthymiás, depressziós, kényszerekre, fóbiákra hajlamos gyerekké – majd felnőtté – válik. Hiszen alapvetően saját magára vetíti: „alkalmatlan vagyok, úgyse jó, amit csinálok. Vagy ha jó, megjön érte a megérdemelt büntetés. "Előre „tudja", hogy nem lehet örülni az esetleges sikernek, „mert úgyis jön valami rossz". Ennek a belső mechanizmusnak a forrása képszerűen megjelenik abban a mondatban, amit sokszor hallunk páciensektől: „már abból tudtam, hogy jön haza az apám, hogy hogyan csapja be az ajtót". Hiszen ha nem csapja be – nem részeg –, akkor akár még kedves is. *De amint berúg, minden rosszra fordul.*

Az externalizáló családban nevelkedett gyerek és felnőtt a környezet számára is sok gondot jelent agresszív, impulzív, mindenért a külvilágot okoló, zavaros, örökös dackorszakot manifesztáló viselkedésével. Aki a külvilágra vetíti az érzéseit, azzal nagyon nehéz együttműködni. Az externalizáló mintájú családban a tanult tehetetlenség állapotába kerül a gyerek, hisz valódi megoldásokkal nem találkozik – a „megoldás" számára leginkább az agresszió. Összeütközésbe kerülni a törvénnyel, a szomszéddal, az iskolával, a családdal, hiszen „mindenki bánt engem".

Fontos észrevenni még, hogy az egyszülős háztartásban a gyerek *egy* szülőnek van kiszolgáltatva, bármilyen is a mintázat. Ha *két* szülő él a családban, akkor azonban esély nyílik rá, hogy a gyermek egyiküknél védelmet, menedéket – akár még elfogadást is – talál.

De mit lehet tenni egy ilyen módon sérült felnőttel? Mi az, ami valóban szükséges, ami „működik"? Az első lépés a *feltétel nélküli elfogadás*. Először is ez segítheti a fixálódott sémák átalakítását, hiszen egy negatív élményekkel, érthetően teljességgel bizalmatlan fiatalember számára az, hogy mi *figyelünk rá,* sosem látott *új tapasztalat* lehet. A következő lépés *az érzések, érzelmek felismerése, azonosítása, tudatosítása*. Ez a tudatosság ugyanis egyáltalán nem magától értetődő egy érzelmi káoszban vergődő ember számára. A *kötődést* is meg kell tanulni a terápiás kapcsolatban – hiszen eddig ilyen nem volt. Ha a bizalmi kapcsolat kiépül, elkezdődhet a *reális önértékelés felépítése***.** Megtalálni az egyensúlyt, „amiben létezni talán könnyebb".

A sikeres terápia felnőttkorban is lehetséges. Szabó Zsuzsanna ezt egy másfél éve terápiába járó 28 év körüli férfi példájával illusztrálja. A családjában gyerekkorában

alkohol- és drogabúzusnak kitett, nyolc éves kora óta ivó,[17] meleg, HIV-pozitív, piercinggel és tetoválással teli fiatalember szorongással, alvászavarral, (nem pszichotikus) hanghallással és impulzuskontroll-zavarral jelentkezett. A férfi első visszajelzése az volt, hogy „de jól esett, hogy el tudtam mondani, ami bennem van, pedig nagyon féltem magától – de láttam, hogy figyel rám". Most már másfél éve ugyanazon a munkahelyen dolgozik, alkoholt nem iszik, drogot is alig használt ez idő alatt, és négy hónapja tartós kapcsolatban él.

A bántalmazott gyermekek felismerésének legfontosabb kulcsai – Csák Annamária (Klinikai gyermek szakpszichológus pszichoterapeuta)

Nehéz felismernünk – kezdte az előadó –, hogy egy gyerekkel történt-e, történik-e bántalmazás. Ugyanis a gyerekek az esetek nagy részében nem szívesen beszélnek róla. Érzetük szerint ez óriási szégyen, s mint ilyen: tabutéma. A legjellemzőbb válaszuk: „nem tudom, nem emlékszem, nem is történt semmi". A bántalmazott gyerek maga eközben úgy érzi, azt éli meg: ő a felelős, bűnt követett el, megérdemelte a büntetést, a gúnyt, a kirekesztést vagy más abúzust. És hogy ennek „így kell lennie, más is így csinálná". Jellemzően csak akkor merül föl benne, hogy másféle szülő, más környezet, más család is létezhet, amikor a kortársaival beszélget – és *azok mást mesélnek*. De kitartó kapcsolódás, bizalom és hosszú idő kell ahhoz, hogy a bántalmazott, elhanyagolt gyerek elkezdje – önmagához is őszintén – elmondani, ami vele történt.

Ebben az előadásban *Csák Annamária* főként családokról, esetekről beszélt saját praxisából. Az esetek, villanások legtöbbjének közös eleme az a (rendkívül gyakori) szülői elhanyagolás, amikor a gyerek „egyszerűen csak" *nem kap elég és kellő figyelmet*. Közös jellemzőjük továbbá, hogy a bántalmazás súlyossága a felnőttekben nemigen tudatosul.

Egy válás krízisidőszakaiban például a szülők gyakran *egymással* vannak elfoglalva. Sőt, nagyon gyakran „a gyereken keresztül" vitatkoznak, *mintha* a gyerekről lenne szó – a gyerek persze tudja, hogy ő itt csak egy „tényező". Ilyen Levi esete is. Levi tízéves, kitűnő tanuló az iskolában. A válás óta egy hetet az anyjánál, egyet az apjánál tölt, a bíróság döntése szerint. Levi először csak annyit tudott mondani a helyzetére a terapeutának: „ez rettenetes". Az apa saját focista-álmát erőlteti a gyerekre, és edzésre járatja. (Egyszer valaki azt mondta, Levi „nagyon jól tud vetődni" – innen az apa ambíciója.) Az anya emellett zeneiskolába íratta Levit… Valójában a szülők vitája: egy *kettejük közti* dominanciaharc. A gyerek: csak ürügy. Levinek eközben nincs egy szabad délutánja sem. Szorongása aztán olyannyira fokozódott, hogy sem edzésre, sem különórára, de még iskolába sem tudott menni. A felnőttek pedig bele sem gondoltak, hogy ez a

[17] Az apa súlyosan agresszív, bántalmazó és elhanyagoló alkoholista. A fiú soha nem hallotta tőle, hogy meg lenne bármivel elégedve, de azt igen, hogy ő mire alkalmatlan. Az anya melegszívű, kedves – de sokszor elveri a férje, a kisfiú ilyenkor közéjük áll. 8 évesen egyszer vendégek vannak náluk, és a fiúnak feltűnik, hogy van, aki iszik alkoholt, de *kedves lesz tőle és vidám*. Ezért próbálja ki ő is. Nyolc éves korától folyamatosan iszik, majd 20 évesen bekerült egy olyan társaságba, ahol drogokat használtak. A terapeutánál a kérdésre, hogy „mit használt", azt válaszolja, inkább az a kérdés, hogy „mit nem".

gyerek állandóan hozza-viszi a dolgait, nincs igazán lakása, otthona sem, nem is tudja, hogy tulajdonképpen „hol él". Felfokozott szorongása egyáltalán nem rejtélyes.

A 2. osztályos Nóri esetében az édesanya „mobilozó". Nóri nagyon jó képességű gyerek, emellett az anya a váróban hiába mondja neki, hogy menjen be a terapeutához, a kislány belekapaszkodik, átöleli, „pici" gyerekként szinte zokog az anyjának, hogy ő is menjen be vele. 1-2 éve elvált szülőkről van szó. Az édesanyja már a GYES alatt egyetemre járt, éjszakánként tanult – keveset foglalkozott Nórival. Nagyon egyedül is érezte magát, de úgy érezte, nem teheti meg, hogy párkapcsolatot keressen. „Megoldásképp" telefonon tart kapcsolatot egy Ausztriában élő férfivel. Ez a kapcsolat intenzív; ahogy a munkahelyéről hazaér, hívják egymást. Az anyai figyelem hiánya miatt pedig Nóri annyira regrediált, hogy úgy viselkedett, mint egy baba vagy egy dackorszakban lévő gyerek.

Ez a fajta elhanyagolás – a szülői figyelem hiánya – nagyon gyakori. A szülők elfoglaltak, sokat dolgoznak, otthon alig szólnak egymáshoz is, a gyerekekhez is. Szinte csak tőmondatokban beszélnek. „Vettél kenyeret?" „Rendben van a…?"A gyerekhez pedig: „Na mi történt az iskolában?" – Mit mond erre a gyerek? „Semmi." Minél nagyobb, annál inkább. Ez teljesen érthető: miért meséljen el valamit magáról, *amikor úgyis mindegy, senki nem figyel oda*, illetve: „Úgyis hülyeségek, amiket mesélek, nem érdekes nekik." Ha pedig a gyerek azt érzi, hogy *ő nem érdekes*, akkor elhárítja, *elöki magától a szülőt*. Aztán elkezd menekülni otthonról, egyéb társaságot keres. Ha ez valamiképp félremegy, akkor előbb-utóbb jönnek a szintetikus kábítószerek. Sajnos a mai világban ez utóbbi számít olcsó drognak.

A kapcsolat hiányát mindezzel „jelzik" a gyerekek. Csoportos beszélgetésen egy nyolcadikos meséli: „Hát, füveztünk. Éjjel kettőkor hazamentem, anyu fölébredt, beszélt velem, és *ilyen nagyok voltak a pupilláim, de nem vette észre*". Pedig a gyerek – ez látható, mondja az előadó – *mindent megtett, hogy észrevegye az anyja!* Valójában a kamaszok szeretnék, ha foglalkoznának velük. Pontosabban: örülnének annak, ha *észrevennék* őket a szüleik!

Ezek után néhány szó esett még olyasféle bántalmazásokról, melyeken sokan a mai napig „átsiklanak", mintha nem azok lennének, amik. Nem is sejtenénk – mondta az előadó –, milyen sokszor történik *súlyos* bántalmazás, abúzus a szülők részéről. Azt gondolnánk, hogy ma már nem jellemző – pedig sajnos az. Legfeljebb nem árulja el (nem fogja fel?) egy családtag sem. Átszövi az emberek mindennapjait a bántalmazással való nevelés. Tudjuk, hogy évszázadokon keresztül természetes volt – sajnos a pedagógusok körében is. Akkor nem diszgráfiásnak mondták a „csúnyán író" gyereket, hanem körmöst kapott. A verés nem volt elítélendő eszköz, sőt, a szülőnek kötelessége volt.

Ehhez kapcsolódik az a nehézség, hogy a nevelést a mai napig az anyától várja el a magyar társadalom. Így nem csoda, hogy statisztikai tény: a verések nagy részét az anyák követik el. És nem is a kezükkel, hanem eszközzel. Egy negyedikes (zömmel részképesség-zavaros) gyerekekből álló osztályban mesélik: „Igen, anyu szokott bántani." „És mivel?" „Hát eltöri rajtam a fakanalat." Mások szíjról beszéltek. Hogy miért anyu, arról azt mondták: mert „apu túl erős".

A szülők csatározását látni-hallani a gyereknek: szintén abúzus. Még az is, ha csak kiabálnak egymással. A gyerekek sokszor beszámolnak róla, hogy számukra milyen rettenetes hallani, amikor anyu és apu ordítoznak. Mi, felnőttek, vegyük észre: amikor mi magunk *kimaradunk egy feszültségből*, azaz amikor szemlélői vagyunk – az rettenetes érzés. A feszültségben *bent lenni* sokszor jobb.

Szexuális abúzus is történhet úgy, mintha „valójában nem történne semmi”. Például az is az abúzus egy formája, ha a szülők közötti kapcsolat már olyan mértékig megromlik, hogy a gyereket maguk közé fektetik az ágyba. Vagyis őt *használják* arra, hogy ne kelljen intim kapcsolatba kerülni.

Munka kezeletlen kezelhetetlenekkel – K. Németh Margit (Pillér Pszichoterápiás Magánrendelő, klinikai szakpszichológus és kiképző pszichoterapeuta)

Előadásában K. Németh Margit a *korai sérülések* súlyos voltára mutatott rá a gyerekek életében, és arról beszélt, hogy a *pedagógusok, a gondozók, a szülők – illetve a pszichológusok maguk – mit tudnak tenni* annak érdekében, hogy a korai sérüléseket szenvedett gyerekeknek segítségére legyenek.

Kikre mondhatjuk azt, hogy „kezeletlen”? Például azok az édesanyák (nagyon sokan), akik a várandósság alatt és a szülés után is segítség nélkül vannak. Az előadó praxisának egyik legmegrázóbb esete: szakszolgálathoz került egy elsős kisgyerek, akit nagyszülei neveltek, s októberre már kétszer került át másik iskolába. Szülei bujkáló hajléktalanok, súlyos heroinisták voltak, csak cipelték magukkal a gondozatlan kisgyereket. Az anyukát aztán kórházban kezelték, az apát elítélték, és az anyai nagyszülők kapták a gyámságot – egy orvos házaspár. Azt gondolná az ember, hogy végre jó kezekbe került a gyerek – nem így történt. Az édesanya később jobban lett, és elmondta: gyakorlatilag a szüleitől menekült annak idején, mert azoknak csak a szakmai siker volt fontos – otthon is csak ezzel foglalkoztak. A lány valamikor jó tanuló volt, majd (visszaeső) heroinistává vált, nagyszülei nevelték, de nem bírtak vele – és végül állami gondozásba adták. Ez a történet tehát elsősorban az anyáról szól – és arról, hogy hogyan viszi tovább az ő „örökségét” egy újabb nehezített életű gyermek.

De mik a nehézségek a gyerekek életében, ha kezeletlen édesanyák nevelik őket?

Az ilyen helyzetű várandósságoknál gyakori a koraszületés, a kisebb fejkörfogat, az idegrendszeri éretlenség. Azok az anyák, akik maguk is traumatizáltak vagy depresszziósak, nagyon nehezen tudnak ráhangolódni a gyermekükre. A gyerek pedig ennek hiányában szinte rögtön traumatizálódik. Ez az elhúzódó hiányállapot *sokkal súlyosabban érinti, mintha egyszeri nagy trauma érné őt*.

Súlyos kötődési nehézség alakul ki a korán megsérült gyerekeknél. Rájuk panaszkodnak leginkább a pedagógusok. Sokkal régebben – reflektál az előadó – mi, pszichológusok gyakran gondoltunk arra: mi az, hogy „kezelhetetlen” óvodásokról beszél egy óvónő? Valóban azok?! Ma már tudjuk: igen, az óvónő számára egy 26 fős csoportban kevés a valószínűsége, hogy ez a „kezelés” gyakorolható. Ezen gyerekek szüleik diszfunkciói miatt *semmit soha nem a saját igényeik szerint kaptak* – vagyis nem akkor, nem azt és nem annyit, mint szükséges lett volna. A szoptatás számukra gyakran nem társas együttlét volt – mert az anya mással foglalkozott közben. Folyamatos traumatizációnak voltak kitéve ezek a gyerekek. A *folyamatosság* miatt az agy is megsérült. Mindez meghatározza a gyermek későbbi tárasas viszonyait, érzelmi működésének, értelmi képességeinek fejlődési lehetőségeit. Ők a „figyelemzavaros” és „impulzív” gyerekek (ma már majdnem minden második gyerek ADHD diagnózist kap). A gyógyszeres kezelés pedig… „Én azt mondom: másfajta terápiával többet tudnánk elérni.”

Fontos tudni például, hogy ezek a gyerekek a verbalitásra sokkal kevésbé képesek figyelni (sok tanulási probléma magyarázata ez) – annál érzékenyebbek a non

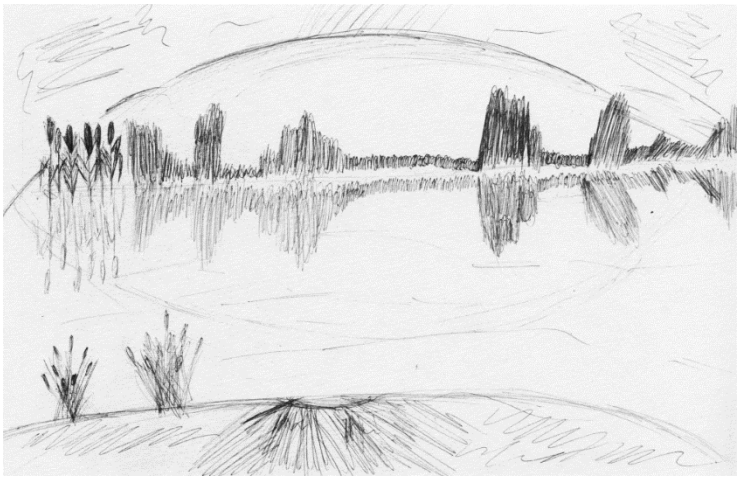
verbalitásra. Ám mivel mentalizációs deficittel élnek, az ilyen jeleket is gyakran félreértik, és állandóan azt gondolják, hogy bántják, támadják őket. A túlfeszített, túlingerelt, traumatizált agy folyamatosan menekülésre készít fel – az állapot hasonlatos ahhoz, ahogy egy apja által megerőszakolt gyerek sokszor menekülésképp „lefagy". A felnőtt, aki effélére kényszerült gyerekkorában, általában nagyon rossz állapotban van.

Mit tehetnek a pedagógusok? Először is azt, hogy figyelembe veszik mindezt. Ezek a gyerekek nehezebben tudnak koncentrálni, kognitív információkat értelmezni, és nagyon nehezen képesek elvont fogalmakban gondolkodni. Amikor egy közösségbe bekerülnek, másként kell hozzájuk állni minden tekintetben. Fontos tudni, hogy ha egy ilyen gyerek maga úgy érzi, hogy beszorult egy helyzetbe, nem értelmezni próbálja, ami történik. Nem mentalizál. A pedagógusnak vagy a szülőnek felesleges például olyasféle felelősségrevonással élnie, hogy „nézd meg, mit csináltál, mi lesz ennek a következménye?" stb.

Mégis: lehet a korán megsérült gyerekekkel is dolgozni, élni. Ahol lehet, dicsérni kell. Az azonnali jutalom ezeknek a gyerekeknek nagyon fontos. Azonnali kielégülésben élnek, az az „itt és most"-ban. Mint a pedagógus, aki a „csúnyán író" kisfiú házi feladatában talált egyetlen gyönyörűn formált betűelemet, azt bekarikázta, és odaírta: „Gratulálok!". Onnantól kezdve a gyönyörű betűelemekből minden házi feladatban egyre több volt. A pedagógusok feladata az volna, hogy ne erősítsék meg a negatívat, illetve emeljék ki a pozitívat. Lépegessenek előre a „jutalomlépcsőn", és mindig legyen valami kisebb cél. Ha valami nem sikerül, ne a pincébe zuhanjon rögtön a gyerek. Álljon meg egy kicsit, aztán lépegessen tovább. Hosszú évekig voltam vezető – mondja az előadó –, és ha odamentem valakihez, hogy „jaj, fantasztikus vagy, köszi" (sokszor volt ilyen), akkor láttam felnőtt embereken, hogy ez mennyire jólesik, mennyire fontos. A korai sérüléseket elszenvedett gyerekeknél különösen az.

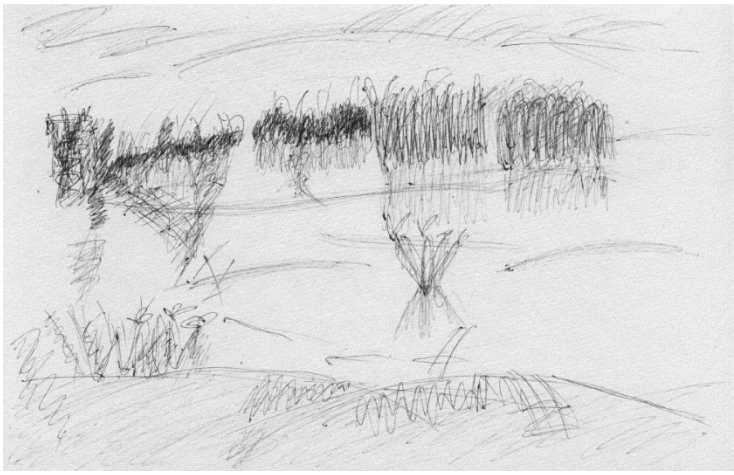
Sokat segít egyszerűen az is, ha mondatainkban kerüljük a nyelvtani tagadó formulát. Felnőttként gyakran fogalmazunk pl. így: „*Nem* iszunk meg egy kávét?". Ezek a gyerekek erre is érzékenyek. Fontos továbbá: ha nyugtalan a gyerek, esetleg dühöng éppen, akkor *nem tudja, mit csinál,* azt sem tudja, hol van! Ha már megnyugodott, kérdezzünk: mi dühítette fel? Nem szidni kell – kérdezni. És forduljunk szembe a gyerekkel – ettől a szemkontaktust is megtanulják (megszeretik). És az általános szabály: *nem lehet gyorsítani azon a tempón* semmiféle okból, amelyre az adott gyereknek szüksége van. A frontális osztálymunka nem megfelelő számukra. Amire szükség van: hogy sokféle modalitásban kapják meg, éljék meg a gyerekek az információkat. Hogy lássák, tapintsák, eljátszhassák, lerajzolhassák, stb. A 45 perces órakeret is a múlté kell legyen esetükben.

A pedagógusok részéről fontos a figyelem, és ha kell, a szemléleti váltás a korán megsérült gyerekeket illetően. Pontosan azért is, hogy ők maguk, a pedagógusok is jól érezzék magukat az órákon ezekkel a gyerekekkel is.



Kesztyűs Anett tollrajza (6. o.)

Pálinkás Brigitta tollrajza (6. o.)



Virág Brigitta tollrajza (7. o.)

II. rész

Apa, anya, pia és a gyerekek – Frankó András (Magyar Máltai Szeretetszolgálat)

Előadása elején *Frankó András* kifejezte az örömét afelett, hogy ezen a konferencián nemcsak apáról, anyáról és a piáról van szó, hanem a gyerekekről is. Ezt követően egy filmet mutatott, azok közül a pályamunkák közül, melyeket a Szolgálat filmpályázatára készítettek kamaszok (a filmen egy alkoholista apa mellett élő fiú igyekszik nemet mondani az őt piás buliba invitáló társainak).[18] A céljuk ezekkel a filmekkel az, hogy segítsenek a gyerekeket megszólítani – ami az előadó elmondása szerint nagyon nehéz.

A folytatásban *Frankó András* arról beszélt, hogy miért maradnak segítség nélkül ezek a gyerekek – azért, mert az egész felnőtt társadalomra jellemző, hogy *nem érzünk, nem beszélünk, és nem bízunk abban, hogy változás történhet*. Így élünk túl, és a gyerekek is ezt a megoldást (az elrejtést, elfojtást, nem-beszélést) választják a túléléshez; mert ha minden élményt át kellene érezniük, amit egy ilyen családban megélnek, akkor, ahogy az előadó fogalmazott, kiborulnának. Mindeközben – miközben az alkoholizmus okozta súlyos traumákat elrejtjük –, „egy korty lélekmelegítőt" használunk. A kifejezést Frankó egy képen is bemutatott pálinkareklámból idézi. Ezek a plakátok a metróban láthatók, pozitív életérzést mutatnak és azt, hogy az alkohol az életmódunk része. Miközben egy svájci vizsgálatból látszik, hogy a korán kezdett ivásban az utcai és az online reklámoknak milyen komoly szerepe van.

Ezt követően Frankó egy közelmúltbeli esetet mutat be, melyben egy férfi kliense súlyos alkoholos korszakon ment keresztül: nagyon keményen ivott és nagyon sok veszteség is érte emiatt, ám arra a kérdésre, hogy mit szeretne változtatni, azt válaszolta, hogy nem szeretné abbahagyni, mert ez a kultúra része. Az elmondása szerint az édesapja, aki alkoholbeteg volt egy időben (és a nagyapa is az volt), tanította arra, hogy ez a kultúra része, és ő ezt a kultúrát őrizni szeretné, annak ellenére, hogy sok kínlódást okoz, a munkája és párkapcsolata is veszélybe került miatta. Arra is fény derült az elmondása alapján, hogy a párja apjának is volt súlyos alkoholista korszaka, s a párja előző férje is alkoholbeteg volt.

Kérdés, hogy kettejük összesen hét (!) gyereke mit visz tovább. Ezért kell a társadalom kultúráján változtatnunk. Becslések szerint (bár nincs hazai vizsgálat, Frankó itt német adatokból következtet) minden ötödik, vagyis összesen 400 000 magyar gyermek olyan családban él, ahol az egyik vagy mindkét szülő alkoholbeteg. Egy térképen szemléltetve ezt a számot, ha ezek a gyerekek fél méterenként egymás mellé állnának, Budapesttől Pécsig tartana a sor!

Hogy az alkoholfogyasztás lehet a kultúra része, az természetes, de az alkoholbetegségnek nem kellene a kultúra részévé válnia, és nem kéne azt nemzedékről nemzedékre újratermelni. 800 000 – 1.000 000 alkoholbetegről beszélünk, de nem szoktunk beszélni a gyerekekről és a hozzátartozókról, akik a viselkedésükkel továbbörökítik a megoldatlanságot. Nincs alkoholstratégiánk – illetve az *ágazatot* fejlesztő stratégiák vannak, de egészségfejlesztési stratégia: nincs.

[18] Az előadás és benne a kisfilm megtekinthető itt: https://majbeteg.hu/apa-anya-pia-es-a-gyerekek-franko-andras/

Milyen munka zajlik a Szeretetszolgálatnál? Nos – összegezte az előadó –, meg szeretnénk változtatni a fent jelzett attitűdöt, így a munkánkat meghatározó hármas jelszó: *érzünk, beszélünk* és *bízunk*. Alkalmakat teremtünk az embereknek, hogy elmondhassák a tapasztalatukat, hogyan is éreznek, és bízunk abban, hogy ennek a hatása egy változást indít el Magyarországon.

Érzünk, mert testközelből ismerjük – a kollégáim és magam is megéltünk nagyon hasonló helyzeteket (egy kimutatás szerint a családterapeuták 25%-a maga is szenvedélybeteg családból származik, amit egy konferencián a kollégák meglepően kevésnek tartottak). Naponta átéljük velük a szomorúságot, a dühöt, a szégyent, a bizonytalanságot, a félelmet. Igyekszünk megadni a vigasztalást, az elfogadást, segíteni a szégyentől való szabadulásban, biztatást és megnyugtatást adni, így megtartva a hozzánk fordulók számára a reményt.

Beszélünk róla, ami a kimondhatóságot jelenti: azt, hogy lehet arról beszélni, hogy apa és anya problémái a piával összefüggenek. Három honlapunk van, ahol igyekszünk kimondhatóvá tenni a problémát: a ***kimondhato.hu*** egészen széles kör számára készült, ***az apaiszik.kimondhato.hu*** (illetve ugyanide vezet az *anyaiszik.kimondhato.hu* cím is) kamaszoknak szól, és van egy mesekönyvünk gyerekeknek, illetve hozzá kapcsolódó hanganyagok, és egy nagyon precíz szakmai útmutató a ***lurko.kimondhato.hu*** oldalon.

Beszélünk továbbá azzal, hogy kiadványokat jelentetünk meg: a szenvedélybeteg családban élő gyermekeket mutatja be az *Elfeledett gyermekek családi titkai* című kötet.[19] *Apa, anya, pia. Hogyan találhatják meg a szenvedélybeteg szülők felnőtt gyermekei MÉGIS a boldogságot* címmel megjelent kiadványunkkal a szenvedélybeteg családban felnőtt érintettek számára igyekszünk perspektívát nyújtani;[20] *Szülő mindenek előtt. Szülő mindenek ellenére* című kötetünk pedig egy svájci kiadvány adaptációja, melyben a szenvedélybeteg emberekhez szólunk, az ő szülőségükben igyekszünk támogatást adni.[21]

Három mesekönyvünk jelent meg: az első címe és főhőse *Bolyhos,* akinek az édesapja alkoholbeteg, az ő szenvedéseit és kivezető útját kísérjük végig ebben a helyzetben. Bolyhos kap egy segítőt, akivel beszélhet, aki megérti az érzéseit – az ő beszélgetéseiket ismerhetjük meg. A *Lurkó* című kötet egy kiskutya története, akinek a gazdája alkoholbeteg, a legújabb könyvünk pedig a *Gabi kívánsága*,[22] ami kicsivel nagyobb gyerekeknek szól. Ebben egy kislány éli végig az édesanyja alkoholizmusát, miközben a nagyszülei segítik, támogatják.

Bízunk abban, hogy találunk szakembereket, akik egyre jobban értik ezt a problémát, ezért képzéseket szervezünk. Bízunk azokban a gyerekekben, akik a felhívásunkra a filmeket elkészítették; a kimondhato.hu oldalon megtalálható, ingyen letölthető filmek nagyszerűen használhatók különböző foglalkozásokon. Ezekkel a filmekkel az a célunk, hogy eljussunk és másoknak is segítsünk eljutni ezekhez a gyerekekhez.

[19] A kötetről a Magyar Máltai Szeretetszolgálat honlapján lehet tájékozódni: https://maltai.hu/kiadvanyaink/honap/201701
[20] A kötet könyvesbolti forgalomban kapható.
[21] A kötet ingyenesen letölthető: http://bolyhos.kimondhato.hu/szulo-mindenek-elott/
[22] A kötet innen letölthető: http://kimondhato.hu/gabi-kivansaga-2/

Nagyon nehéz megszólítani, megtalálni, bevonni a kamaszokat – bár létezik számukra is csoportunk, a részvétel egyelőre igen szerény.

Bízunk abban, hogy új könyveket is kiadhatunk. A Jerry Moe: *Gyerekszemmel* című kötet a függőségről és felépülésről szól.[23] A másik a *Hogy folytatod?*, ami egy társasjáték lesz, ahol kérdésekre lehet majd különféle válaszokat adni.[24]

Frankó András végül a Gyerekszemmel című könyv egy részletét felolvasva húzta alá azt a tanulságot, hogy az érintett gyerekek sorsa akkor változhat meg, ha a pia elé a gyerek kerül a mi szemléletünkben és a család szemléletében is. A gyerekeket úgy tudjuk segíteni, ha tanítjuk őket arra, hogy nincsenek egyedül, valamint arra, hogy *„nem én vagyok az oka, nem tudom befolyásolni, nem tudom meggyógyítani, viszont vigyázhatok magamra jobban, ha kimondom az érzéseimet, ha jó döntéseket, józan döntéseket hozok és szeretem magam”.* Ahhoz, hogy ezt megtehessék, nekünk kell előbb jobban szeretni őket.

A prevenció és rehabilitáció lehetősége az Emberbarát Alapítványnál – Bató Éva (Emberbarát Alapítvány, tréner, coach)

Bató Éva előadásában az Emberbarát Alapítvány kiterjedt tevékenységéről beszélt. Az Alapítvány Kőbánya egyik szociális, kulturális, tudományos, szellemi központja, melyet a X. kerületi önkormányzat is támogat, hiszen jelentős munkát végez az ifjúságvédelem és az egészségnevelés területén. Alapvetően a szenvedélybetegek komplex ellátására jött létre 1989-ben; rehabilitációs, reszocializációs, társadalmi mobilizációs tevékenységet végeznek. Az alapítványt vezető lelkészek, Bereczki Sándor és Bereczki Sándorné Kőbánya díszpolgárai, és a Magyar Érdemkereszt arany fokozatának kitüntetettjei.

Az alapítvány komplex ellátórendszert működtet; az addiktológiai gondozó mellett bentlakásos alkohol- és drogrehabilitációs otthonuk van 10–55 éves férfiak, és immár nők számára is. Az absztinenciát vállaló és munkahellyel rendelkező gondozottjaiknak a rehabilitációs időszakot követően a lakóotthonukban biztosítanak ellenőrzött lakhatást. Tekintettel arra, hogy tanköteles korú fiatalokkal is foglalkoznak, valamit arra, hogy sok gondozott nem végezte el az általános iskolát, illetve nem rendelkezik szakmával, iskolarendszerű és felnőttképzési tevékenységet is végeznek. Utóbbi keretében cukrász szakmát, illetve sütőipari betanított munkás képesítést lehet szerezni, az asztalosműhelyben pedig munkalehetőséget biztosítanak. Az alapítás óta eltelt mintegy 30 év alatt több mint 3000 klienst láttak el, a nemzetközi trendeknek megfelelő gyógyulási eredményességgel.

Az alapítvány aktívan részt vesz a gyermek- és ifjúságvédelemben más módon is – szakembereik iskolai prevenciós programokat, mentálhigiénés táborokat vezetnek. Kiemelt jelentőségű itt az életvezetési készségek, a munkaerőpiaci készségek tanítása. Az alapítványnak *Segítünk, próbáld meg!* címmel önálló műsora van a PAX TV-n.

A szenvedélybetegségekről szólva *Bató Éva* megerősítette, hogy az alapítványnál minden olyan jelenség megfigyelhető, amiről a korábbi előadók beszéltek. Kiegészítésképpen kiemelte az állami gondoskodásban élő fiatalok nehézségeit – tapasztalataik szerint a korábban állami gondozott, majd az utcáról szenvedélybetegként az

[23] A kötet 2021-ben megjelent, bolti forgalomban kapható.*(A Szerk.)*
[24]A társasjáték azóta megjelent, bolti forgalomban kapható. *(A Szerk.)*

alapítványhoz bekerülő érintettek rendkívül súlyos élethelyzetben vannak, ami a gondozók részéről is különös erőfeszítést igényel.

A Z generáció megoldatlan problémái is erős kihívást jelentenek. Itt egy olyan társadalmi hatásrendszerről van szó, ami a szóban forgó (20 év alatti) fiataloknak frusztrációt, szorongást okoz. Ez komplex jelenség, minden társadalmi folyamat begyűrűzik ehhez a generációhoz. A tapasztalat szerint ezeknek a fiataloknak *rendkívül laza a kötődésük a többi generációhoz* – ezzel is társadalmi szinten kellene foglalkozni az előadó szerint. Az apanélküliség következtében sok fiatal a rehabilitáción találkozik először azzal, hogy a férfiaknak mi a dolguk; a tematikus csoportfoglalkozásokon – bármi is az alaptéma –, gyakran ez kerül a fókuszba. Sokan nincsenek tisztában a saját érdeklődésükkel, képességeikkel sem – a pozitív megerősítés hiányában jellemző a kudarckerülő magatartás, és az, hogy erős családi nyomásra választanak szakmát, amiben azután nem érzik jól magukat.

A terápia elsődlegesen a terápiás közösségre épül. A közösség épülését a terápiás team tagjai –, tanárok, pszichológusok, szociális munkások – segítik, és az egyénnel külön is foglalkoznak személyes gondozók is. Emellett a gondozottak viselkedésterápiás foglalkozásokon vesznek részt; ez az addikciók esetében bevált terápiás mód, hiszen egy egészen új viselkedési rendszert kell kialakítani az addikcióhoz kapcsolódó működések helyett. Mindezt a munka-tevékenység terápia egészíti ki, amely a kreativitásra is épül – ezért választották éppen a cukrászatot és az asztalosságot a mesterségek közül.

A kommunikáció fejlesztésére és az érzelmekre nagy hangsúlyt fektetnek, az ezzel kapcsolatos foglalkozásokon Bereczki Sándor könyve alapján haladnak, illetve élményekre építenek. A csoportfoglalkozásokra a feltétel nélküli elfogadás attitűdje jellemző, ahol a résztvevők azt tanulják, hogyan fejezzék ki az érzelmeiket és hogyan fogalmazzák meg, milyen viszonyulást szeretnének a környezetüktől.

A közös szabadidőt gyakran egy magánembertől kapott budai területen töltik, ahol bográcsoznak, kertészkednek. De sokszor kirándulnak is.

A rendszeresség kialakításához napirendet használnak. A gondozottak részt vesznek az intézmény hétköznapi működtetésében is (takarítás, terítés, stb.), ami a felelősségvállalást fejleszti.

A lelkiismeret is külön hangsúlyt kap; *Önreflexió és reális önismeret* címmel szintén Bereczki Sándor írt egy könyvet, melynek segítségével próbálják a lelkiismeretet mintegy megtanítani egy megkésett szocializációs folyamat keretében.

A spirituális segítségnyújtás megtapasztalása a lelkészek – Bereczki Ágnes és Bereczki Sándor – áldozatos munkáján keresztül valósul meg, szívesen mennek ezekre az alkalmakra a fiatalok és az idősebbek is.

A munkatársak mindent megtesznek, hogy *aki elkezdte a rehabilitációt, azt bent tartsák a rendszerben*. Ez sokszor nem egyszerű. A beilleszkedéshez a tapasztalatok szerint nagyjából 3 hónap kell, a stabilizációhoz újabb 3 hónap, és mire eljut valaki odáig, hogy a habilitációs folyamatot elkezdheti, addigra biztosan eltelt 9 hónap. A teljes terápia javasolt időtartama 18 hónap. Ezalatt és más esetben is a feltétel nélküli elfogadás, a következetesség, a szakmai hitelesség, a rendszeresség és a kiszámíthatóság a legfontosabbak az alapítvány munkatársainak eszköztárában.

A korábban már említettek szerint utánkövetést is biztosít az intézmény; ilyenkor a korábbi gondozottak élhetnek a lakóotthonban, miközben már külső munkahelyen dolgoznak.

„Vannak olyan találkozások, amelyek felforgatják az egész életünket" – s mi reméljük, hogy a velünk való találkozás is egy ilyen hatás a gondozottak számára – zárta előadását egy kutya-macska barátságot ábrázoló képpel *Bató Éva*.

Kábítószerügyi Egyeztető Fórumok (KEF-ek) szerepe a prevencióban – Majzik Balázs

A Nemzeti Népegészségügyi Központ Drogmegelőzési Programok Osztálya részéről *Majzik Balázs* osztályvezető tartott előadást. Felütésképpen Frankó Andráshoz tért vissza, akinek egyik legfontosabb üzenete az volt, hogy ne hagyjuk egyedül a szenvedélybetegeket, a szülőket. *Majzik Balázs* ehhez kapcsolódóan azzal indított: fontos, hogy a szakembereket se hagyjuk magukra. Legyen egy közös szemléleti keretük, és támogassuk az együttműködést a szakemberek – például a pszichológus és a pszichiáter – között. Hiszen egy horizontális szakpolitikáról beszélünk, aminek számos ágazatba implementálódnia kell: a szociális ágazatba, az egészségügybe, a foglalkoztatásba, a köznevelésbe. Két fontos üzenetet szeretne megfogalmazni az előadással: az egyik a felhívás az összefogásra, melyhez a Kábítószerügyi Egyeztető Fórumokat mint lehetőséget kínálja fel, a másik pedig a *prevenció* szemléleti kerete. A Drogmegelőzési Programok Osztálya az NNK Népegészségügyi Főosztályán kapott helyet, ahol az egészségfejlesztés általánosabb célkitűzésével összefüggésben igyekeznek koordinálni ezt a nagyon szerteágazó területet. Hozzájuk tartozik a Kábítószerügyi Egyeztető Fórumok (KEF) munkájának támogatása.[25]

Az egészségmegőrzés és -helyreállítás terén elkötelezetten dolgoznak azon, hogy a közgondolkodásban az egészséget mint társadalmi értéket megerősítsék, hiszen az egészségre gondolhatunk úgy, mint a munka, a gazdasági teljesítmény, a közösség alapjára. Ennek a szemléletnek az elmélyítése közös társadalmi feladat, ami összefogást igényel és erősen épít a közösségek szerepére mind az egészségmegőrzés, mind a szűkebben vett drogprevenció területén.

A KEF-eknek immár 20 éves múltja van. Ezek a szerveződések (jogi személyiség nélküli szakmai csoportok) *Majzik Balázs* szerint nagyon egyszerűen arról szólnak, hogy a helyi szakemberek fogjanak össze, mérjék fel, hogy helyben mi a probléma, majd dolgozzanak azon közösen, hogy milyen megoldási módokat javasolnak. Így végeredményben a kábítószerellenes stratégia kulcstényezői a helyi drogpolitika motorját jelentik. 105 KEF van jelenleg az országban, őket próbálják hálózatba szervezni. Ez nem könnyű feladat, mert a szerveződések más és más szintű erőforrásokkal, háttérrel rendelkeznek; ráadásul részben önkéntességre épülnek. Mivel a helyi ügyek megoldására szerveződtek, a KEF-eknek jó esetben erős önkormányzati kötődésük van; ha a KEF kezdeményezéseit, eredményeit a helyi politikai vezetés is támogatja, ha be tudnak menni a közgyűlés elé és ott költségvetést tudnak a munkájukhoz kapcsolni, akkor tudják biztosítani a stabil működési feltételeket.

Az NNK által támogatott programok a Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztés koncepcióján alapulnak. Ez a megközelítés az egészségfejlesztés részeként tekint a lelki

[25] Létrejöttük kereteit a 2000. december 5-én elfogadott Nemzeti Stratégia a Kábítószer-probléma Visaszaszorítására fogalmazta meg, az első KEF-ek 2001-ben alakultak.

egészség fejlesztésére, és ehhez kapcsolódóan a szerfogyasztás megelőzésére. Ebben a tevékenységében az állam nem hagyja magára az iskolákat. A 20/2012-es EMMI rendelet meghatározza az akkreditációs folyamatot ahhoz, hogy egy szervezet e téren iskolai prevenciós munkát végezhessen. A módszertant részletesen be kell mutatniuk, ezt egy bizottság értékeli, és megadja a szakmai ajánlást. Az állam aztán a szervezetet támogatja abban, hogy menjenek be az iskolába, mérjék fel az osztályt, és személyre szabottan, *folyamatban*, kurrikulumszerűen felépített és utánkövethető módon végezzék ezt a munkát. Ezek a szervezetek általában részt vesznek a helyi KEF munkájában.

A KEF-ek működésének promotálása, társadalmi értékességük bemutatása céljával hozták létre a http://kef.hu/oldalt, ahol minden KEF létrehozhatja a saját aloldalát (érdemes megnézni jó gyakorlatként Kisvárda, Debrecen, Szombathely vagy a 3. kerület aloldalát). *Majzik Balázs* arra biztat minden iskolát, hogy keressék meg a KEF-et, kérdezzék meg, hogy milyen szervezetek dolgoznak velük, vigyék el hozzájuk kérdéseiket, problémáikat, és vegyenek részt a közös helyi prevenciós munkában.

Gyermekvédelem alulnézetből – Jármi Éva (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Intézet)

Jármi Éva az egyetemen pedagógusokat, iskolapszichológusokat tanít gyermekvédelmi ismeretekre, és ebben az előadásban is alapvetően a pedagógusokra fókuszál. A címet a szervezők adták, és amikor az előadó meglátta, ráeszmélt, hogy ez a nézőpont tényleg érvényes a pedagógusokra, mert ők képezik az „alját" annak a rendszernek, mely a gyerekek jogainak érvényesülését és fejlődésüket biztosítja, miközben még sincsenek benne annyira, mint a gyermekvédelem szakemberei, és annyira sem, mint a rendszeren belül felnövő gyerekek. Az előadónak sokszor az a benyomása, hogy a pedagógusok nem látnak rá a gyermekvédelmi rendszerre: kicsit kívülről és tényleg alulról nézik, miközben ők adják a bemenetet mint jelzőrendszeri tagok.

Mit látnak így a pedagógusok? *Jármi Éva* tapasztalatai szerint ez az élmény nagyon kettős lehet: egy csoportjuk a gyermekvédelmet egészen jó építménynek látja. Talán nem ismeri az összefüggéseket, de azt, hogy ez egy nagy és komplex rendszer, aminek a célja a gyerekek védelme, elfogadja, és nagyfokú bizalmat előlegez neki. Van azonban a pedagógusoknak – és másoknak is – egy másik csoportja: az ide tartozók a gyerekvédelemre hatóságként tekintenek, amelyre inkább a kontroll jellemző; inkább bünteti azokat, akik a részévé válnak. Akik így látják a gyermekvédelmet, sokkal kevésbé nyitottan viszonyulnak hozzá.

Az együttműködés szempontjából persze *félelmetesen meghatározó, hogy a pedagógusok mit gondolnak a gyermekvédelmi rendszerről*. Hiszen feladatuk például, hogy jelzést küldjenek egy gyerek veszélyeztetettségéről. Mit gondol a jelzést megtevő pedagógus, *mi fog történni a jelzés után a gyerekkel a rendszerben?* Eljut a megfelelő emberhez, és a védelmi folyamatnak siker lesz a vége? Esetleg azt gondolja a veszélyeztetettséget észlelő pedagógus, hogy teljesen fölösleges jelezni, mert nem tudja, mi fog történni, így nem meri megkockáztatni *–hátha a jelzése rosszabb helyzetet eredményez*. Vagyis az, hogy a jelzőrendszer tagja mennyire bízik a gyermekvédelemben, erősen meghatározza jelzési hajlandóságát, s hogy mennyire tartja fontosnak az együttműködést.

Az egyik kurzusunkon – folytatta az előadó – nehéz gyermekvédelmi esetekről kérünk esettanulmányokat, ezek alapján tudom felsorolni azokat az anomáliákat,

amelyekről panaszkodnak a pedagógusok (a diasoron itt hosszú felsorolás látható). Két dolgot emelek ki, ami tapasztalatom szerint a leginkább aláássa a bizalmat.

Az egyik, hogy a jelzést tevő elveszíti az esetet onnantól fogva, hogy jelzett; *semmilyen visszajelzést nem kap arról, hogy mi történt*, még akkor sem, ha családgondozás, nagyon komoly ellátás folyik. Lehet, hogy ő erről semmit nem tud, és azt érzi, fölösleges volt jeleznie.

A másik eset, amikor azt érzik a pedagógusok: ha ők segítő szándékkal jelzést küldenek, és a gyermekvédelem beavatkozik, *ez gyakran szankcionálást jelent*; a család kontrollját, a családi pótlék elvételét, a gyerek kiemelését – ami a gyerek számára trauma. (Hiszen amikor azért emelik ki, hogy ő biztonságba kerüljön, mert a családon belül bántalmazzák, a gyerek maga azt éli meg, hogy *neki* kell elhagynia a családját és bekerülnie egy gyerekotthonba.) Vagyis a gyermekvédelemben olyasmi történik, ami a percepció szintjén nem minősül segítségnyújtásnak, még ha tudjuk is, hogy az intézkedésnek ez a célja. Egy-egy ilyen intézkedés előrevetíthetősége sok pedagógust gátol a jelzés megtételében.

Még egy tényezőt kiemelt az előadó, ez pedig a *nagyfokú fluktuáció a gyermekvédelemben*. Olyan gyorsan cserélődnek a szakemberek, hogy nem lehet azt gondolni: a jelzés után az esetnek jó gazdája lesz. Állandóan új családgondozó jelenik meg, és a pedagógusnak az az érzése, hogy mindent elölről kell kezdeni. A szakellátásban ugyanez a helyzet a gyermekvédelmi gyámokkal – a gyerekek sokszor nem találkoznak kétszer ugyanazzal az emberrel, nem tud kialakulni a bizalom közöttük.

Mi javíthat a helyzeten?

A fentiek nyomán *Jármi Éva* a visszacsatolás szükségességére hívja fel a figyelmet. A gyermekvédelemnek kötelező visszajelzést küldenie a jelzésre, de az előadó hangsúlyozza, hogy *ezen túlmenő, komoly visszacsatolásról beszél*, amelynek arról kellene szólnia, hogy *mi történt a jelzés nyomán*. Nagy szükség volna esetek publikussá tételére, hogy ezek híre eljusson akár más pedagógusokhoz is. Még nagyobb szükség lenne annak bemutatására, hogy egy-egy esetben a rendszer mely pontjain milyen intézkedésekkel, hogyan segítettek a szakemberek. Fontos tehát, hogy *a jó történetekről is legyenek visszajelzések*, ne csak a drámai esetek jussanak el a jelzőrendszeri taghoz a médián keresztül, hanem a sikerek is. Ha vannak nehéz esetek, azt elemezni kell, és szakmaközi megbeszéléseken le kell vonni a tanulságokat.

Az előadó másik üzenete azzal kapcsolatos, hogy a gyermekvédelem sokszor talán nem is tudja, hogy a jelzőrendszeri tagok – például az iskolában – hatóságként tekintenek rá. Ezt tudatosítani kell, és tudatosan kell a rendszer *segítő* imázsát építeni – a segítő és a hatósági funkciókat szét kell választani. Ennek viszont az a feltétele, hogy a családsegítés ténylegesen partneri viszonyban történjen, különben az alá-fölérendelt viszonyban jelen lévő kontrollt a résztvevők érzékelik, és ez a hatóságként való percepciót erősíti meg.

Fontos (lenne), hogy a gyermekvédelmi rendszer működéséről legyen egy képe a pedagógusoknak (itt egy bekötött szemű karikatúrát mutat az előadó, szóban is jelezve, hogy a metafora nem véletlen). *A tanárképzésben például nem szerepel a gyermekvédelem mint kötelező tantárgy*, a képzésben esetleges, hogy e téren ki milyen ismereteket és támogatást kap. De később sem jobb a helyzet: egy kutatás szerint a továbbképzések választásánál nagyon csekély az érdeklődés a téma iránt, vagyis, bár nincsenek megfelelő ismeretek, mégsem éget az ismerethiány. Ráadásul, szintén a kutatás szerint, aki elmegy egy ilyen képzésre, az sem érzi magát utána kompetensebbnek.

Ez a bizonytalanság érzékelhető akkor is, amikor megkérdezik a pedagógusoktól, hogy veszélyeztetettség esetén kihez fordulnak segítségért; sokkal többen mondják azt, hogy valakihez az intézményen belül, és ha külső intézményt említenek, akkor sem egy gyermekvédelmit, hanem a pedagógiai szakszolgálatot. Ez – a fent már taglalt gyanúkon túlmenően – azt is jelzi, hogy a pedagógusok egy része *a veszélyeztetettséggel kapcsolatos problémát mint pedagógiai problémát definiálja*. Így amin ő dolgozni szeretne, az nem a háttérben húzódó alapprobléma megoldása, hanem az ebből fakadó nemkívánatos iskolai viselkedés, a teljesítményzavar az, amivel kapcsolatban segítséget kér.

Az előadó itt ismét arra kereste a választ, hogy mi javíthat a helyzeten.

Elsőként megemlítette: jó lenne, ha a tanárképzésben nagyobb teret kapna a gyermekvédelem és a gyermekvédelmi pszichológia, valamint azok a módszertanok, melyeket a pedagógusok a hátrányos helyzetű gyerekek tanulmányainak támogatása érdekében használhatnak. Két könyvet ajánl, a *Tanítani a taníthatatlant* (Matthew D. Liddle) és a *Hátrányban az előny* kézikönyveket (utóbbi online letölthető, Gyarmathy Éva munkája). Jó gyakorlatként megemlíti a KIP és a NoBadKid programokat, melyek segítenek a hátrányos helyzetű gyerekeket támogatni az iskolában.

A pedagógusok kompetenciaérzése, ahogy korábban már láttuk, *nem attól nő, hogy ismeretekkel rendelkeznek*. Az említett kutatás azt találta, hogy azoknak a pedagógusoknak nőtt a kompetenciája, akiknek már volt több iskolai esetük; olyan saját élményük, amiből tanultak arról, hogy hogy működik a gyermekvédelmi folyamat – például a bántalmazás felismerésétől kezdve a jelzésen keresztül a megsegítésig –, így ezeket a tapasztalatokat tudta átgondolni és a saját működésébe beépíteni. Ez a fajta *reflexión alapuló fejlődés* az, ami a pedagógusokat magabiztosabbá teszi hasonló helyzetekben.

Felmerül a kérdés, hogy lehet-e külső szakembereket bevonni az iskola gyermekvédelmi tevékenységébe. A gyermekvédelmi rendszeren belül az esélynövelő szolgáltatások körében a Tanoda program az, ami az iskolához köthető: a program a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét igyekszik – délutáni foglalkozások nyújtásával – támogatni. Határozottan üdvözlendő, hogy a tanodák beemelődtek a gyermekvédelem rendszerébe, és így mint állami feladat definiálódnak (ami megbízhatóbb finanszírozást jelent), a másik oldalról azonban – figyelmeztet az előadó – folyik egy szakmai vita arról: nem legalizáljuk-e ezzel, hogy az iskola képtelen ezeknek a gyerekeknek a megtartására. Eszerint a vélemény szerint a tanodarendszerrel egy árnyék-iskolarendszer alakul ki, melynek a feladata kompenzálni az alap-iskolarendszer hiányait –azonban ezzel végeredményben pont a hiányokat stabilizálja. Emiatt sokan azzal érvelnek, hogy az iskolákat kellene inkább tanodásítani, vagyis alkalmassá tenni a feladat ellátására. Erre jó példa a Burattino Iskola.

Külső szakemberek bevonására példa még az iskolai és óvodai szociális segítők rendszere, amely harmadik tanévét kezdte a konferencia időpontjában. A szociális segítőknek nagy szerepük van abban, hogy a pedagógusok jelezzék a veszélyeztetettséget; ennek ösztönzésével, előmozdításával tudnak a legtöbbet segíteni. A jelzések megtételét segíti a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság gyermekvédő hívószáma is (06-80-212-021), ahol 24 órás szolgálatban válaszolnak a szakemberek a hívók veszélyeztetettséggel kapcsolatos kérdéseire. Itt szakemberként is lehet anonim módon segítséget kérni a jelzéssel kapcsolatban, sőt a segítők el is indítják a jelzés hivatalos folyamatát, ha indokoltnak látják.

Kiemelten fontos az előadó szerint az iskolai eljárásrendek kialakítása. Dokumentumelemzések mutatják, hogy nincs az iskolákban átgondolt gyermekvédelmi

program. Sokat segítene, ha lennének protokollok egy-egy veszélyeztetettséggel kapcsolatos történésre. A Hintalovon Alapítvány *Nemecsek program*ja segít az intézményeknek kialakítani ezeket az eljárásrendeket, meghatározni, hogy kinek mi a feladata, és hogyan járjon el, ha bárkinek a biztonsága veszélyben van.

Utolsó gondolatként *Jármi Éva* a traumatudatos szemlélet jelentőségét emelte ki. A gyermekvédelemben az elmúlt években elindult ennek a szemléletnek az erősödése, amit a konferencia következő előadásai is alátámasztanak az előadó várakozása szerint. A traumatudatos szemlélet lényege annak a megértése, hogy *ha traumatizált gyerekekkel dolgozunk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a korai traumák hosszú távú következményeit*. Nem várhatjuk el például egy nevelőszülőhöz kerülő gyerektől (mondván, hogy már biztonságban van), hogy egyszerűen „tegye le a puttonyt", amiben ott hordozza a negatív életesemények hatásait. Fontos, hogy ezen a traumalencsén keresztül nézzük a gyerekek viselkedését, és a „mi baj van veled" kérdése helyett a „mi történt veled" kérdést tegyük fel. Azoknak a felnőtteknek is, akik traumatizált gyerekekkel dolgoznak, folyamatos támogatásra van szükségük, hiszen ezekkel a gyerekekkel sokszor nagyon nehéz együttműködni. A gyerekek támogatását úgy kell kialakítani, hogy fizikai biztonságuk mellett a traumafeldolgozásuk elősegítése is célkitűzés legyen, és minden olyan tényezőt erősíteni szükséges, ami a trauma hosszú távú következményeinek a hatását csökkenti. A reziliencia erősítésének létezik pedagógusok számára is módszertana – sajnos egyelőre csak angol nyelven érhető el[26] –, amely egészen gyakorlati ötletekkel szolgál a pedagógusoknak a traumatudatos szemlélet beépítésére.

Bántalmazott gyermekek kivizsgálása és ellátása (a Barnahus módszer) – Lázáryné Illés Mária

Lázáryné Illés Mária, a szombathelyi Barnahus-szolgálat és a Barnahus Nemzeti Tudásközpont vezetője intézményükről és munkájukról beszélt előadásában.

A Barnahus-szolgálatot 2016 novemberében nyitották meg, a Vas Megyei TEGYESZ épületének néhány szobájában kialakítva, Magyarországon és Kelet-Közép-Európában egyedülállóként. Ma már 12 országban 52 ház van, az egyre bővülő hálózatban itthon is több új intézményt sikerült megnyitni. Nagyon erős európai fejlődés indult be a bántalmazott gyerekek védelmében, sok országban számos szakember és minisztérium dolgozik azon, hogy a szexuálisan bántalmazott gyerekeket gyerekhez méltó körülmények között vizsgálják. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek a legszelídebb rendőrségi és bírósági eljáráson tudnak keresztülmenni.

A *barnahus* izlandi nyelven (a modell innen származik) gyerekházat jelent. Éppen a szombathelyi szolgálat javasolta, hogy legyen a gyerekbarát igazságszolgáltatást és a gyermekvédelmet összekapcsoló szolgálatok elnevezése egész Európában egységes, így terjedt el a fordítás nélküli elnevezés, amire mindenki felkapja a fejét, és éppen ez volt a cél.

Az ENSZ 1997-es Gyermekjogi Egyezménye kimondja, hogy minden olyan intézkedésnek, amit egy állam a 18 év alatti gyermekekkel kapcsolatban meghoz, a gyermek mindenek felett álló érdekét kell szolgálnia. Ezt szem előtt tartva az erősen a

[26]https://web.unbc.ca/~loneill/classroomstrategiesmanual.pdf; A szakirodalom a *trauma-informed classroom strategies* kifejezést használja a módszertanra.

felnőtt társadalomra szabott igazságszolgáltatási eljárásokon, akár a perszakaszban, akár a nyomozati eljárásban, változtatni kell. 1997 és 2013 között ezügyben nem igazán történt változás Magyarországon. 2013 azonban a gyerekbarát igazságszolgáltatás éve volt, s ekkor a rendőrségeken gyerekbarát kihallgatószobákat létesítettek. (Itt az előadó megjegyzi, hogy ezek nem igazán alkalmasak a célra, ahogy a később a bíróságokon létrehozott gyerekbarát kihallgatószobák sem.) Ebben az időszakban már Európa számos országában létesítettek – ma már Barnahusnak hívott – gyerekházakat.

A módszert a szombathelyi szolgálat alapítói 2013-ban Izlandon tanulták. Gyermek klinikai szakpszichológusként és igazságügyi szakértőként az előadó azt szokta mondani: ebben az intézményben virtuálisan az van a falakra írva, hogy ***itt hisznek a gyereknek***. Ez egy nagyon fontos tétel ebben a munkában.

A modell elsősorban maga az infrastruktúra. Európában általában családi házakban működik a Barnahus, aminek még tábla sem jelzi a falán, hogy milyen létesítmény van benne. Magát az infrastruktúrát franchise rendszerben alakítják ki, vagyis lényegét tekintve egyforma valamennyi Barnahus: van egy speciálisan berendezett gyermek nőgyógyászati vizsgálószoba, amiben a szexuálisan abuzált, érzelmileg vagy fizikailag súlyosan elhanyagolt, illetve fizikailag vagy verbálisan súlyosan bántalmazott gyerekeket vizsgálja meg speciálisan erre kiképzett gyermeknőgyógyász és a védőnők. Magyarországon csak a védőnők vetkőztethetik le a gyereket, egy pszichológus nem, és nagyon sokszor kiderül, hogy a gyermek testén súlyos, már gyógyult vagy gyógyulófélben lévő bántalmazásnyomok vannak, vagy rosszul forrtak össze a csontjai, melyek korábban fizikai bántalmazás következtében sérültek meg. A speciális gyermeknőgyógyászati vizsgálat jól kidolgozott rendszerben folyhat. A vizsgálatokról színes videofelvétel és színes fényképek készülnek az orvosszakértői lelet részeként.[27] Olyan bizonyítékokat gyűjtenek össze a szakemberek, amelyek segítik az ügyészt a vádemelésben, a bírót pedig a perszakaszban és később, az ítélet meghozatalában. Amikor perszakaszban a tárgyalóterem hatalmas képernyőjén megjelenik az orvosi vizsgálat videofelvétele, ennek sokkal erősebb bizonyító ereje van, mint egy ambuláns kezelőlapnak.

A bizonyítékok második körét a gyermeknek egy speciálisan bekamerázott szobában történő meghallgatásakor gyűjtik speciális kihallgató módszerrel; ezt a magyar szakemberek külföldi tanulmányútjaik során sajátították el. A meghallgatást pszichológus vezeti, és mára a jogszabályi környezet is úgy alakult, hogy ez kiváltja a rendőri kihallgatást. A büntetőeljárási törvény 151. §-át az EMMI, az Igazságügyi Minisztérium és a Barnahus jogi tevékenysége folytán úgy módosították, hogy 2021. január 1-től a nyomozati szakban speciálisan kiképzett pszichológusok hallgathatják ki a gyerekeket a Barnahusban. Ez a gyerekek mindenek felett álló érdeke megvalósulásának egy fontos állomása. A meghallgatás előtt a pszichológus konzultál a nyomozó rendőrökkel, egyeztetve a felteendő kérdéseket – de végső soron a pszichológus dönti el, hogy adott kérdés nem traumatizálja-e a gyereket. A speciálisan bekamerázott szoba mellett van egy ún. monitoringszoba (ez tehát a harmadik helyiség), ahol egy nagy kivetítőn az ügy nyomozati rendőre és ügyésze nyomon követi a pszichológus kihallgató munkáját, és egy fülesen keresztül, ha úgy ítélik meg, kérdést javasolnak a pszichológusnak, vagy javaslatot

[27] Az előadó nem beszélt róla, de fontos itt elmondani, hogy a vizsgálathoz olyan speciális kamerát alkalmaznak, ami érintés nélkül képes felvételt készíteni a nemi testüregekről, ami teljes értékű bizonyítékként szolgál a nemi erőszakkal kapcsolatos eljárásokban. (*A szerk.*)

tesznek a vizsgálat további irányára. Illetve szüneteket tartanak, és ekkor beszélik meg, hogy mit volna még jó megkérdezni a gyerektől. Az a cél, hogy a gyereknek egyetlen egyszer kelljen a történetet elmondania, és soha többé ne kelljen utasításra felidéznie azt a traumát, ami vele történt. Az adatvédelmet biztosító jogszabályoknak megfelelően történő videofelvétel fog később szerepelni a nyomozati szakban és a perszakaszban, így kerülik el, hogy a gyereknek újra fel kelljen idézni a vele történteket.

Nagyon gyakran tapasztaljuk, hogy a gyerekek, amikor felidézik például a szexuális bántalmazásuk tényét, nagyon heves reakciókat élnek át. Ez az újrafelidézés súlyos traumatizációt idéz elő náluk, főleg akkor, ha a bűnelkövetés és a gyerek kihallgatása között olyan sok idő telik el, hogy a személyiségfejlődésében történik egy váltás. Például ha a gyerek időközben a kisiskoláskorból a kiskamaszkorba lép, fejlődik a fogalmi gondolkodása, sokkal több mindent ért meg a világból, és amikor egy barnahusos kihallgatáson felidézi a történteket, akkor érti meg, hogy az a személy, akit a legbelső bizalmi körébe tartozónak vélt (apuka, nevelőapa, nagyapa, testvér, féltestvér, nagybácsi), az, akinek őt szeretni, mindentől védeni kellett volna, milyen borzasztó cselekedetet hajtott végre rajta.

A negyedik szoba az infrastruktúrában egy szintén bekamerázott terápiás szoba. A Barnahus ugyan nem gyógyító szolgálat, hanem a 21. századi igazságszolgáltatásnak egy európai követelményeknek megfelelő színhelye, de mégis céljuk, hogy minden itt kihallgatott gyermeknek egy maximum négy alkalmas traumacsökkentő speciális terápiát nyújtsanak, hiszen az, hogy a kihallgatás során egyáltalán fel kellett idéznie a bántalmazás emlékét, jelentősen traumatizálja a gyereket. A Barnahusban segítenek abban, hogy el tudja helyezni magában a történetet – erre a célkitűzésre speciális terápiás módszert alkalmaznak. Azért van kamera ebben a szobában is, mert a nemzetközi gyakorlat megmutatta, hogy nagyon sok gyerek, amikor a meghallgatása után visszajön az első terápiás alkalomra, azzal kezdi, hogy mi mindent felejtett el a kihallgatás során elmondani – gyakran olyan dolgok jutnak eszébe, amik bizonyítékként szerepelhetnek a nyomozati szakaszban.

A munka jelentős része az adatgyűjtés, a statisztikaszolgáltatás, továbbá az utánkövetéses vizsgálat. Erre is szeretne jogszabálymódosítást elérni a Szolgálat, mert a nemzetközi sztenderdek szerint bizonyos idő elteltével szakembernek kell felkeresnie a gyereket, a családot. Ezt ők már most megteszik, és elsősorban arról érdeklődnek, hogy milyennek élte meg a gyerek a Barnahusban zajló kihallgatását, a terápiáját. A visszajelzés szükséges ahhoz, hogy a szolgáltatást javítani tudják, illetve azért is, hogy nyomon kövessék a gyermek állapotát.

A Barnahust leszámítva elhanyagolt terület az igazságszolgáltatásban a gyerekek nonverbális kommunikációjának a figyelembevétele a bizonyítékgyűjtésben. Miután videófelvétel készül minden gyermekről, amit többször visszanéznek, a Szolgálatnál ráeszméltek arra, hogy a gyerekek mennyire kifejezőek nonverbálisan, hogy mennyire mindent el tudnak mondani, csak oda kell figyelni, megérteni, és szavakra fordítani. A szombathelyi Barnahusnak ez a vezető kutatási témája.

Az előadó ezt követően egy jogszabályt ismertetett: 2019. január elsején lépett érvénybe a Gyermekvédelmi törvényben, hogy

61. § (2) A gyermekvédelmi szakszolgáltatás az elhanyagolt és bántalmazott, közülük is elsősorban a szexuálisan bántalmazott gyermekek vizsgálatát és terápiáját végző szolgáltatást, valamint – hivatalos szerv megkeresésére – az érintett gyermekek

meghallgatását elősegítő szolgáltatást működtethet, amelynek során a gyermekvédelmi szakszolgáltatás együttműködik a megkereső szervvel.

A jogszabály azt jelenti, hogy Barnahus-szolgáltatást csak a TEGYESZ-ek hozhatnak létre, amivel kapcsolatban az előadó jelezte a reményét, hogy Magyarországon elérünk oda, hogy a 19 megyében és Budapesten is lesz ilyen intézmény, tehát összesen 20 Barnahus működik majd az országban. Az előadó szomorúan fejezte ki, hogy úgy látja, egyre nagyobb szükség van rá. A kísérleti pilotprogrammal működő szombathelyi szolgáltatás szűk két év alatt, nagyon kislétszámú személyzettel több mint 150 olyan gyereket vizsgált meg, akinél felmerült a szexuális abúzus vagy a súlyos érzelmi elhanyagolás – túlnyomórészt az előbbi – gyanúja, és ez nem kevés. Sajnos a munkájuk eredményességéről kevés visszajelzést kapnak, noha hosszú évek óta törvény mondja ki, hogy az igazságügyi pszichológus szakértőnek, ha kéri, a nyomozati és a bírósági szakban visszajelzést kell adni az ügyről; történt-e vádemelés, történt-e ítélet, és az másodfokon is jogerőssé vált-e. A munkájuk eredményességét abban látják, hogy sikerült-e bizonyítékokat nyújtani az igazságszolgáltatás számára, és szakemberként is azt kívánják, hogy aki bántalmazta a gyereket, az kapja meg a méltó büntetését. Sajnos erről nem kapnak visszajelzést, informális csatornákon tudják, hogy Vas megyében, amióta Barnahus működik, a nyomozati és a perszakasz ideje is jelentősen lerövidült, és jogerős ítéletek is születtek, amelyeknél az igazságszolgáltatás szakemberei azt mondják, hogy ez már a Barnahus munkájának is köszönhető.

Több olyan utánkövetéses eredményük is van, ahol a másodfokú ítéletig a gyermek különböző mentális problémákkal – depresszióval, étvágytalansággal, motiválatlansággal, súlycsökkenéssel – küszködött, nem érezte magát biztonságban az elkövetőtől, és amikor megtudta, hogy az elkezdte a jogerős büntetése letöltését, a gyereknek egy csapásra megváltozott a viselkedése, megnyugodott és biztonságban érezte magát.

Az EMMI és a Pénzügyminisztérium problémaérzékenységének köszönhetően és a szombathelyi szolgálat elismeréseképp Budapesten, Miskolcon és Debrecenben[28] zajlik a következő Barnahusok kialakítása és pilot működésük beindítása. Végezetül az előadó hozzátette, hogy a Barnahus honlapján keresztül szívesen válaszol kérdésekre, és az érdeklődőknek telefonos konzultációt is ígért.

Bizonyítékokon alapuló elsődleges megelőzés. Az izlandi modell – Jón Sigfusson (ICSRA[29])

Az előadó egy 1997. júniusi éjszakán Reykjavík belvárosában készült fotó bemutatásával kezdte az előadását, melyen az utca tele van részeg, nagyrészt 15-16 éves fiatalokkal. (Fontos, hogy ez egy több mint 20 éves fotó, ami abból is látszik, hogy a képen rajta van a McDonald's, amely azóta kivonult az országból.) Felmérések szerint akkoriban a tizedik osztályos tanulóknak majdnem fele volt részeg a megkérdezést megelőző 30 napban.

[28] Az Országos Gyermekvédelmi Szakszolgálat területi központokat felsoroló tájékoztatása szerint jelenleg a szombathelyi mellett Gyulán, Budapesten és Debrecenben működik Barnahus szolgálat. (*A szerk.*)

[29] Jón Sigfusson előadását videofelvételről láthattuk, angol nyelven, magyarul feliratozva.

Erre a súlyos helyzetre régóta kereste Izland a megoldást. Tavaly aztán az egész világon címlapon hozták az újságok a tudósítást arról, hogy Izland képes volt megállítani a pszichoaktív szerekkel való visszaélést. Az előadó egy diagramot mutat, melyen az látszik, hogy 1998-ban a tinédzserek 42 százaléka volt részeg a kérdezést megelőző 30 napban – míg jelenleg ez az arány 6 százalék. A diákok 23 százaléka rendszeresen dohányzott, ami most 2 százalék, a cannabist kipróbálók aránya pedig 17-ről 7 százalékra csökkent. Új kihívást jelent azonban az e-cigaretta, amit a fiatalok kb. 10 százaléka használ napi rendszerességgel. A 2015-ös ESPAD[30] kutatásokban az látszik, hogy a „nehézivó" epizódok elmúlt 30 napban mért aránya Izlandon alacsonyabb Dániához, Norvégiához, Svédországhoz képest, míg a 20 évvel ezelőtti eredmény még Dániáéhoz volt hasonló – vagyis a helyzet változtatható.

Vannak, akik azt mondják, könnyű az izlandiaknak változtatni, mert egy kis szigetországról van szó, kisszámú populációval, azonban Izlandot Máltával összehasonlítva látható, hogy ott a pszichoaktív szerekkel való visszaélés sokkal súlyosabb, sőt kifejezetten súlyos a gyerekek körében. Az előadó szerint ők azt mondják, hogy ez a turisták miatt alakult ki, azonban Izlandon is igen magas – a 350 000-es a népesség mellett 3,5 millió! – az egy év alatt ide látogató turisták száma, ami azt jelenti, hogy a szerfogyasztás nem a turistákkal van összefüggésben.

Az előző évben az izlandi szakemberek világszerte publikálták az eredményeiket, és próbálják megismertetni a módszertant is. Húsz éve kezdtek dolgozni a prevención, és 2015-re minden kategóriában több mint 50%-kal csökkent a szer-abúzus jelenléte. Hogyan sikerülhetett ez? Bevezették a „Youth in Europe" modellt, ami igen egyszerű (sokaknak épp az a gondja, hogy túl egyszerűnek tűnik), és úgy látják, más országokban is alkalmazható; mára 24-25 országban indították el, Európán kívül Dél-Amerikában és Afrikában is – de nem állami szinten, hanem mindig az önkormányzatok, közösségek szintjén.

A projekt három tartóoszlopon nyugszik:

1. bizonyítékokra épül, vagyis semmit nem tesznek, amíg nincsenek empirikus bizonyítékok, ami alapján hatni tudnak a fiatalok életvitelére,
2. közösségekre alapozott, nem országos szintű – közösségekben, kerületekben, iskolákban dolgoznak
3. a kutatók, a politikusok és a közvetlenül a fiatalokkal dolgozók közötti párbeszéd kialakítását és fenntartását célozza meg.

Ezen pillérek együttesétől lesz sikeres a projekt.

Miért helyeznek ilyen nagy hangsúlyt a kutatásra? Ugyanazért, amiért senkinek nem jutna eszébe hidat építeni előzetes mérések nélkül. (Amikor az előadó ezt a példát egy chilei konferencián mondta el, a közönség nagyon élénken reagált, mert éppen a közelmúltban egy híd ilyen előzmények után omlott össze.) Az előadó kifejtette, hogy ha csak arra alapozunk, hogy mit éreznek vagy mondanak az emberek, a projekt nem fog működni. Empirikus bizonyítékokra van szükség, hiszen a gyerekeink életéről van szó. Az állami és önkormányzati kutató intézmények 1992-től kezdtek adatgyűjtésbe, a

[30] Iskolások egészségkárosító magatartása, európai kutatás - European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs

gyerekeket 10 éves koruktól 20 éves korukig minden évben kikérdezték, és az adatokat három korcsoportra osztva elemezték, ennélfogva hatalmas adatbázisuk van. Nemcsak arról, hogy mennyit isznak vagy dohányoznak a gyerekek; mindenre rákérdeznek, ami a gyerekek életében fontos, a barátaikhoz, szüleikhez fűződő kapcsolatra, az étkezésre, a pszichológiai aspektusokra (feszültség, stressz, szorongás, depresszió). Igyekeznek követni a változásokat, ezért a 20 évvel ezelőttiek mellett új készségekre is rákérdeznek.

A munkát két részre bontják: a tudományos rész az adatok mélyelemzése, melynek nyomán több mint 100 lektorált tanulmányt publikáltak (akár évekig is dolgoznak egy tanulmányon) az adatok alapján (a linkek megtalálhatók itt: www.planetyouth.org). A gyakorlati szakaszban ennél sokkal gyorsabb a folyamat: minden adatgyűjtés után a szakemberek akár nyolc hét alatt megkapják a beszámolókat, azaz az adott közösség átfogó elemzését. Így azonnali visszajelzéshez jutnak arról, hogy adott pillanatban mi történik, milyen problémákra kell reagálni. Ez az azonnali információadás a siker alapja.

Van egy részletes, naprakész adatbázisuk a megfelelő lekérdezésekkel, így csak be kell vigyék a legfrissebb adatokat, és azonnal készen állnak az eredmények.

A döntéshozók részére minden kutatás után kidolgoznak egy útmutatót arról, hogy mit lehet, és mit kell tenni. *Ezt* értjük a kutatók, döntéshozók és gyakorlati szakemberek párbeszéde alatt.

Mi az, amit az adatok alapján tanultak?

1998-ban már építhettek az 1992 óta összegyűjtött adatokra, és látták, hogy a szerhasználat folyamatosan növekszik a fiatalok között. Az adatokból látható volt, hogy bizonyos viselkedésminták köthetőek a szer-abúzushoz, vagyis az adatok között korreláció áll fenn. Ezért megvizsgálták a rizikófaktorokat és a preventív faktorokat, és azt látták, hogy négy faktort kell figyelembe venni: a család, a kortárscsoport, az általános jóllét és az iskolán kívüli tevékenységek, sport hatását. Számos együttjárást figyeltek meg a faktorok között: pl. az alkoholfogyasztás és a családdal töltött idő vagy a dohányzás és a sporttevékenység között.

Azt látták, hogy a család melege protektív tényező a drogfogyasztással szemben, ezért elkezdték edukálni a szülőket, miként tudnak prevenciós faktorként működni; pl. megelőzni, hogy a gyerekek céltalanul plázákban lézengjenek, mert a korreláció azt mutatta, hogy ők hajlamosabbak a drogok, cigaretta, alkohol fogyasztására. Vagy akik későn jártak haza, ők még inkább hajlamosak voltak pszichoaktív szerek és dohányáru használatára. Nem kerestek más magyarázatot, csak a korrelációt vizsgálták. Látható volt, hogy az általános jóllét is védőhálót jelent: minél jobban érzi magát egy fiatal pszichésen és fizikailag, annál kevésbé fogyaszt drogokat, és azok a fiatalok is védettek, akik iskolán kívül sportolnak. Eleinte azt gondolták, hogy önmagukban a tevékenységek a védőfaktorok, később azonban látták, hogy a szervezettség és a minőség fontosabb, mint maga a tevékenység. Vagyis abban, hogy *mennyire* védőfaktor egy tevékenység, a *minőség* a kulcsmomentum. Ezért minden tevékenységet jól képzett szakemberekre kell bízni.

1998-ban a kormány, Reykjavík városa és más önkormányzatok részvételével létrehozták a Drogmentes Izland programot, elhatározva, hogy megerősítik a preventív faktorokat és eliminálják a rizikófaktorokat. Sokan nevettek a program nevében rejlő lehetetlennek tűnő célkitűzés miatt. A kezdetben ötévesnek indult, a kormány által támogatott programban maguk se tudták, mi fog történni, egy kísérlet volt. Annyit tudtak, hogy amit korábban tettek, az nem vált be. Az a biztatás, hogy „mondj nemet a

drogokra", nem működik. Hogy valakinek minden barátja iszik és cigizik, *de ő nem fog* – ezt nehéz elképzelni, ezért *a környezet megváltoztatására* kellett koncentrálniuk.

Az elrettentésre épülő módszer helyett a Drogmentes Izland programban az életmód-környezetet igyekeztek megváltoztatni, és ezzel csökkenteni a szerfogyasztás rizikóját. Azt vallják, hogy le kell állni a gyerekek „oktatásával", hiszen a gyerekek okosak, tökéletesen tudják, hogy a drogok veszélyesek, nem kell újra és újra elmondani nekik, inkább olyan környezetet kell teremteni, ahol nincs szükségük drogokra.

Mélyebbre ásva a születési kohorszok longitudinális vizsgálatában azt találták, hogy az 1985-ben születettek közül 13 éves korukra 20 százaléknak volt részegségélménye, két évvel később, 15 éves korukra pedig 57%-nak. Hat évvel később egy újabb kohorszvizsgálatban 13 éves korra 10%, két évvel később 41% volt az arány. Rájöttek, hogy a szerhasználat születési kohorszokban vizsgálható, ezért fontos az első részegséget, drogélményt kitolni, amennyire csak lehetséges. 2016-ra Izlandon a 16–20 éves fiatalok 46%-a soha nem volt még részeg. Egyre gyakrabban hallani alkoholmentes bulikról (az előadó megjegyzi, hogy az ő fiatalkorában nem volt ilyen). A Nemzeti Egészségügyi Intézet szerint a korai alkoholfogyasztás egészségügyi probléma. Azok, akik 15 éves kor alatt kezdtek alkoholt fogyasztani, négyszer nagyobb valószínűséggel váltak alkoholfüggővé életük egy szakaszában.

Izlandon tehát az elsődleges prevencióra fókuszálnak, vagyis arra, hogy megelőzzék a drogfogyasztást, mielőtt elkezdődne. A korábbi időszakban számos, fiataloknak fenntartott drogrehabilitációs központ működött, mára összesen kettő van az országban, mert nincs szükség többre. Természetesen akadnak az elsődleges prevencióban nehézségek, főleg azoknak a gyerekeknek a támogatása, akiket nem érnek el az iskolában, illetve akik szétesett családban élnek.

Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok alkohol- és szerfogyasztásának csökkentése céljával helyes irány a megelőző kutatásokra építeni, megerősíteni a szülőket, és rengeteg iskolán kívüli tevékenységeket szervezni. Az év teljes egészére nézve a gyerekek az éber idejüknek kb. a 20 %-át töltik aktív interakcióban felnőttekkel – 14-15%-ot az iskolában, és 5-6%-ot a szülőkkel. Vagyis az idő 70%-a szabad, ezt kell az előadó szerint értelmes és érdekes programokkal megtölteni.

Reykjavík városa a költségvetése 7%-át a fiatalokat célzó aktivitásokra költi. A Leisure Card-dal 2017 óta minden 6-18 éves fiatal és minden felnőtt évi 400 Eurót költhet a város által támogatott szabadidős tevékenységekre, ami mindenkinek a társadalmi-gazdasági feltételektől független lehetőséget jelenti. Vagyis ha a gyerek kosárlabdázni vagy táncolni szeretne, a szülő beíratja, és végső soron a város állja a költségeket.

A kormány is sok mindent tehet a megelőzésben. Szigorú rendelkezések szabályozzák az alkohol és a dohányáru forgalmazását, a megvásárlásuk 18 éves életkorhoz kötött, a boltokban való láthatóságuk, elhelyezésük szigorú szabályokhoz van kötve, és a csomagoláson figyelmeztetések láthatóak.

Utolsó témaként az előadó a közösségre való fókuszálásról beszélt. Úgy fogalmazott, hogy az *átlag* a társadalomtudományok legnagyobb hazugsága; az átlagadatok nem mondják el az egész „történetet". Ezért ők mindig közösségre koncentrálnak; az önkormányzatokat *helyi* adatokkal látják el. A friss helyi információk segítenek a szakembereket közös asztalhoz ültetni és cselekedni.

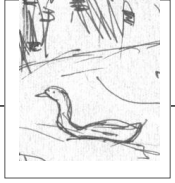
Az előadásban bemutatott intézkedések hatására növekedett a szülői monitorozás hatása: kevesebb késő este otthonon kívül töltött idő mellett növekedett a fiatalok

aktivitása, csökkent a bűnözés, a bullying, a szexuális abúzus és az abortuszok száma. Kevesebb a vandalizmus, a lopás – vagyis nagyon sok minden változott.

Összefoglalásképp az előadó kiemelte: mindez úgy történt, hogy nem a drogokról beszéltek, hanem megváltoztatták a környezetet. Nem a gyerekekre helyezték a felelősséget, hanem a társadalom végezte el a változtatásokat.

A konferencia zárásaként Makara Mihály megerősítette az izlandi példa általános relevanciáját, és figyelmeztetett a helyi jobbító, beavatkozó cselekvések fontosságára és szükségességére – továbbá köszönetet mondott a konferenciát befogadó iskolának. Matuszka Balázs pedig inspirálónak nevezte azt a sokrétű elhivatottságot, amely az előadásokban megjelent, illetve reményét fejezte ki, hogy az e konferencia által is ösztönözni kívánt párbeszéd – és a sokasodni kezdő jó gyakorlatok és kutatások – végre ellenpontot képeznek majd a Magyarországon szokásos problémahárítási reflexekkel szemben.

Kurmay Kitty festménye (6. o.)



JAKAB GYÖRGY

A békeviselt nemzedék történelemtanárai[1]

„Számomra az emberi faj létkérdésének tűnik, hogy vajon milyen mértékben sikerül kulturális fejlődésének úrrá lenni az emberi agresszív és önpusztító ösztönöknek az együttélésben okozott zavarán. Ebben a vonatkozásban talán éppen a jelen érdemel különleges figyelmet. Az emberek a természeti erők feletti uralmukban odáig jutottak, hogy segítségükkel könnyű egymást az utolsó emberig kiirtaniuk. Innen származik jó része jelenlegi nyugtalanságunknak, boldogtalanságunknak, szorongó hangulatunknak."

Sigmund Freud: *Rossz közérzet a kultúrában* (1929)

BEVEZETŐ

A mi nemzedékünk[1] még viszonylagos békében szocializálódott – ami az emberi történelem luxusterméke. A következő generációk valószínűleg már kevésbé békés, kevésbé „otthonos" viszonyok között fognak élni – úgy, ahogy a minket megelőző nemzedékek többsége is élt. A háború ebben az esetben nem feltétlenül jelent fegyveres harcot. Sokkal inkább a folyamatos veszélyeztetettség érzését, a létharc kevésbé civilizált formáit. Azt, hogy borúsabbá, durvábbá és kiszámíthatatlanabbá válik a világ. A globális felmelegedés, a világjárványok, a média által közel hozott háborúk képe vagy szomszédos valósága óhatatlanul fölerősíti a primitív túlélési technikákat, a „mi és ők" törzsi szemléletet, a győztes-vesztes emberi viszonylatok enyhébb vagy erőszakosabb formáit.

Ahhoz a roppant szerencsés generációhoz tartozom, amely mindeddig békében és viszonylagos jólétben élhetett, amely felnőtt fejjel tapasztalhatta meg a „puhuló" Kádár-rendszer végét, amely aktívan megélhette a rendszerváltás euforiáját és demokratikus illúzióit, amely feltehetően az utolsó olyan generáció, amely közvetlenül még nem tapasztalja meg a globális felmelegedés és a digitális életvilág súlyos következményeit,[2] amelynek most módjában áll egy tágabb történeti horizont keretében megvizsgálni,

[1] Ez a rész az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapján korábban megjelent írásom (https://osztalyfonok.hu/7323/) alaposan kibővített változata.

[1] A szerző a '80-as évek elején kezdte a pályáját. (*A szerk.*)

[2] Jakab György és Patai Rita (2022): Profil és profilalkotás a digitális életvilágban. *Iskolakultúra*, 32. 3. sz., 31–43.

hogy „Mi történt vele az elmúlt évtizedekben?”, és most gondolkodhat arról is, hogy mit adjon tovább a következő nemzedéknek. Ennek tudása persze nem véd meg attól, hogy rezignáltan vagy éppen kétségek között tekintsünk vissza és előre, hogy rossz közérzettel éljük meg a körülöttünk lévő változásokat, amelyekről inkább csak sejtjük, hogy mitől félék. Lehet, hogy csak búcsúzik egy olyan nemzedék, amelynek történelemformáló szerepe „lejárt”, amely azonban nem tudja eldönteni, hogy az általa tapasztalt „kultúraváltás” élménye mennyiben csupán szubjektív életérzés, illetve mennyiben ténylegesen brutális változás. Lehet, hogy csak arról van szó, hogy a második világháború után kialakult európai békekorszaknak van vége, mivel a szemtanúk fokozatos távozásával a közvetlen háborús élmények és gátlások kikoptak a kollektív emlékezetből, de az is lehet, hogy nagyobb történelmi korszakváltásnak vagyunk tanúi.

ROSSZKEDVÜNK TELE

Anómikus viszonyok

A második világháború borzalmai után a közvetlen környezetünkben fokozatosan sokasodtak a civilizációs vívmányok – következményükként az életkor meghosszabbodott, és sokak számára békésebb, kényelmesebb lett az élet. Az emberi szabadság bővülésének lehettünk tanúi; mégis lehetett Auschwitz után verset írni, jóléti kultúrát építeni. Mi szerencsés módon ennek a civilizációs hullámnak és optimista életérzésnek a felívelő szakaszában tevékenykedhettünk, és most valószínűsíthetően a leszálló ágát látjuk. Napjaink alapvető életérzése ugyanis az, hogy körülöttünk elbizonytalanodtak az együttélés és együttműködés korábban viszonylagos biztonságot adó szabályai. **Súlyosan anómikus, normanélküli állapot jött létre**. Míg a mi gyerek- és ifjúkorunkban az emberek többé-kevésbé átláthatták a társadalmi viszonyrendszereket, és ezekre építve nagy vonalakban tervezhették a jövőjüket – tanultak, dolgoztak, iparkodtak, hogy jobb életük legyen –, mára mindez kiszámíthatatlanná és megjósolhatatlanná vált. A sikeres tanulás nem biztosít feltétlenül munkát, a példás munkateljesítmény pedig nem feltétlen párosul anyagi megbecsüléssel. Egy vállalkozás egyik pillanatról a másikra csődbe mehet, vagy éppen fellendülhet a szabályozás váratlan megváltozása miatt, emberi kapcsolatokat és otthonokat megdöbbentő gyorsasággal tehet tönkre egy önkényes politikai döntés. A társadalmi versengés természetesen korábban sem a klaszszikus sportszerűség játékszabályai szerint zajlott, de az alapvető normák – „Ne tedd azt másokkal, amit magadnak nem kívánsz!” – érvényességét az emberek többsége elfogadta, vagy legalábbis látványosan nem kérdőjelezte meg. Napjainkban azonban a különböző kultúrák és közösségek keveredése miatt ezek az általános szabályozóerők fellazultak; mind több és több párhuzamosan létező értékrend, többféle egyéni önérvényesítési mód alakul ki, így egyre több ember érzi úgy, hogy nem akkor jár jól, ha betartja az együttélési és együttműködési szabályokat, hanem ha megszegi azokat. A helyzetünk olyan, mintha egyetlen táblán egyszerre három különböző társasjátékot – „Gazdálkodj okosan”-t, „Szeressük egymást gyerekek”-et, „Ki nevet a végén”-t – játszanánk, de sohasem tudhatjuk, hogy partnereink és ellenfeleink éppen melyik játék szabályai szerint fognak lépni a következőkben. A körülöttünk lévő világ így egyre

kaotikusabbnak látszik, ami sokakból óhatatlanul zsigeri félelmet és agressziót vált ki.[3] Az állandósult bizonytalanság miatt az emberek folyamatos szorongásban és örökös harckészültségben élnek. Úgy tűnik, hogy a többgenerációs építkezésben és együttműködésben érdekelt polgárok világa felett átvette a hatalmat a harcosok gondolkodásmódja, amelynek egyik jellemzője az erőpolitika folyamatos alkalmazása, a másik pedig a beszűkült jövőképből fakadó telhetetlenség: ki tudja, mi lesz holnap, a jelenből kell a maximumot kihozni. Ebben a korábbi békésebb normákat folyamatosan felülíró sajátos létharcban **csökken az általunk megszokott emberi és intézményi szolidaritás ereje**, miközben persze új típusú „bajtársi" együttműködési és túlélési formák is kialakulnak.

Norbert Elias írja[4] a középkori társadalomról: „Abban a korban, amelyről itt szó van, nem létezik büntető társadalmi hatalom. Az egyetlen fenyegetés, veszély, mely félelmet kelthet, az volt, hogy az erősebb legyőzheti a gyengébbet. Egy kis létszámú elittől eltekintve a rablás, a fosztogatás és a gyilkolás teljességgel a korszak harcostársadalmának mércéi közé tartozott. […] A mai győztes holnapra a sors forgandósága következtében legyőzötté, fogollyá és rendkívül veszélyeztetetté vált. Ebben az állandó forgatagban, az embervadászat háborús és a vadászat és a lovagi tornák 'békeidőbeli' szórakozásának váltakozásában kevés dolog volt előre kiszámítható, a jövő mindig szinte még a „világból' kimenekültek számára is aránylag bizonytalan volt, az egyedüli szilárd pont isten és néhány összetartó ember hűsége. Rettegés uralkodott mindenütt; a pillanat háromszorosan számított. S mint valódi sorscsapás, úgy csapott át minden átmenet nélkül az öröm félelembe, s a félelem szintúgy átmenet nélkül váltotta ki az új örömnek való odaadást. A középkor laikus felső rétegének zöme bandavezéréletet élt. Ízlésük és szokásaik is ehhez alkalmazkodtak. […] A középkori harcos nemcsak szerette a harcot, benne is élt. Ifjúsága azzal telt, hogy felkészült a harcokra. Amikor nagykorú lett, lovaggá ütötték, s addig háborúskodott, ameddig csak erejéből futotta, tehát egészen aggastyánkoráig. Életének nem volt más funkciója. Lakóháza őrtorony, erődítmény volt, támadó- és védekezőfegyver egyszerre. Ha véletlenül, kivételesen békében élt, legalább a háború illúziójára volt szüksége. Lovagi tornákba vetette magát, s ezek gyakran csak kevéssé különböztek az igazi harctól."

[3] A kiszámíthatatlan és átláthatatlan világ persze inkább csak a civilizált polgári világban tűnik természetellenesnek. Sok területen – vadászat, katonaság – természetes állapot, amelyre föl lehet készülni. Nem véletlen, hogy éppen a katonaságtól került át egy sajátos fogalomrendszer a közgazdaságtanba, illetve a különböző társadalomtudományokba, amellyel napjaink állandóan változó környezetét és az ahhoz kapcsolódó életérzést, illetve reakciómódokat igyekeznek leírni. A VUCA betűszóval jelölt létállapot – Volatile (változékony), Uncertain (bizonytalan), Complex (bonyolult), Ambiguous (többértelmű) – eredetileg a bizonytalan és dinamikusan változó, ezért előre nem jelezhető harcászati helyzeteket írta le. A VUCA modell egyrészt leírja az adott környezet jellegzetességeit, amelyet változékonynak, uralhatatlannak, komplexnek és átláthatatlannak jellemez, majd vezetési modelljével egy lehetséges megoldást is kínál az innovatív kultúra megteremtésére. Bővebben: Daniel Kahneman (2013): *Gyors és lassú gondolkodás*. HVG Könyvek. Budapest.

[4] Norbert Elias (1987): *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest. 356–357.

Az persze ma még nem látható, hogy milyen mértékben vonódnak majd vissza a felvilágosodás civilizációs értékei: mennyiben veszi majd át a túlélésre játszó „ki kit győz le" világszemlélet a számunkra fontos emberi méltóság, tolerancia és szolidaritás helyét; mennyiben marad érvényes a világ „varázstalanításának" (racionális megértésének és kiszámíthatóságának) programja.[5] Ami azonban talán már most is látszik, hogy az általunk képviselt és pedagógusként terjesztett értelmiségi kultúra egyetemességét (mindenkire vonatkoztatottságát) újra kell gondolni. Miről van szó? A békeviselt nemzedék pedagógusai beleszülettek az értelmiségi kultúra széleskörű expanziójába és a sajátos erőszakszervezetként működő iskolarendszer révén hivatásukká is tették ennek a kultúrának (a „szellem napvilágának") uralkodóvá tételét. Nyilvánvalóan nem könnyű belátni, hogy **ez az egyetemlegesnek gondolt kultúra szintén a történelem változó luxustermékei közé tartozik**, amelynek érvényesítéséhez békére és viszonylagos jólétre van szükség: az értelmiségi lét a történelem folyamán többnyire csak egy szűk társadalmi réteg sajátja volt – gondoljunk csak a középkori szerzetesek belterjes kolostori életére és értékrendjére, amely minden szempontból igyekezett elkülönülni a harcosok világától.

Mit tehetnek a pedagógusok?

Felvetődik a kérdés, hogy ebben a mind ellentmondásosabbá és harciasabbá váló világban mit tegyen, mit tehet a pedagógus? Mennyiben érvényesek, vagy éppen veszélyesek békeviselt tapasztalataink a továbbiakban? Milyen tudást adjunk át a következő nemzedékeknek? Mire szocializáljon az iskola? Az egymás elleni harcra, vagy éppen az általános emberi szolidaritásra, ami persze a harcosok számára a gyengeség jele? Szembeszállhat-e az iskola a korszellemmel? Mennyiben segíthet ezen a problémán egy tágabb történeti horizont keresése? Mit jelent az manapság, hogy ki kellene dolgozni a „túlélés pedagógiáját"[6]? Mennyiben segíthet ebben az iskolai történelemoktatás?

[5] Marten Scheffer és munkatársai tartalomelemzési módszerekkel több millió 1850 és 2019 között született szépirodalmi és szakirodalmi publikációt vizsgáltak át. A kutatás során olyan kifejezéseket kerestek, amelyek egyfelől a racionalitásra – meghatározó okokra és következményekre – vonatkoztak, másfelől az érzelmi tapasztalatokra – érezni, hinni – utaltak. Azt tapasztalták, hogy a köznyelvben a racionalitásra utaló szavak száma a huszadik század utolsó harmadáig folyamatosan növekedett, míg az érzelmi jellegűeké folyamatosan csökkent. Az ezredfordulóra azonban ez az irány fokozatosan megfordult, az érzelmi igazolások meghaladták a racionális érvelések számát. Hasonló tendenciát mutattak ki az egyes és többes számú személyes névmások vonatkozásában. Míg korábban inkább a többes számú, illetve általános alanyok domináltak, napjainkhoz közeledve egyre inkább az individuálisabb, személyesebb megfogalmazások voltak meghatározóak. Ezek a kutatások – amelyek következtetéseit megerősítették a Google-keresésekre irányuló vizsgálatok eredményei is – azt mutatták, hogy az elmúlt évtizedekben jelentős elmozdulás ment végbe a közösségitől az egyéni felé, a racionalitástól az érzelmek felé. Mindez arra utal, hogy az emberek egyre kevésbé racionálisan és elvonatkoztatva, sokkal inkább érzelmileg és közvetlenül magukra vonatkoztatva érzékelik a körülöttük lévő világot.

[6] Mátrai Zsuzsa (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*. 19. 3–4. sz., 122–128.

Emlékszem, az 1990-es évek végén az egyik társadalomismeret-órán egy általam különösen kedvelt diák jelentkezett, majd – ártatlan szemmel, de nagyon provokatív módon – körülbelül a következőket mondta-kérdezte: Nemrég került a kezébe a Nemzeti alaptanterv Társadalomismeret tantárgyra vonatkozó bevezető szövege, amelyben azt olvasta: „*a tárgy alapvető feladata az, hogy segítse a felnövekvő nemzedékeket eligazodni az egyre bonyolultabb társadalmi viszonyok között, támogassa sikeres társadalmi beilleszkedésüket." – „Akkor mi most mit fogunk tanulni? Valami 'Legyetek jók, ha tudtok'-féle 'prédikációkat'?* – kérdezte, illetve, hogy én ezzel *'sikeres lúzereket' nevelek-e belőlük,* vagy ehelyett inkább *'hazudni, csalni, lopni, harcolni' tanítom őket, hogy 'sikeresebben' beilleszkedjenek a mai magyar társadalomba?"*

GLOBÁLIS KORSZAKVÁLTÁS!?

Az antropocén világkorszak

A földtudományi tudósok között lényegében elfogadottá vált az a nézet, hogy a korábbi földtörténeti korszakból (holocén) átléptünk egy új korszakba, az úgynevezett *emberkorba* (antropocén), amelynek fő jellemzője az, hogy az emberi tevékenység már döntő módon meghatározza Földünk ökoszisztémáját. Arról ugyan még viták folynak, hogy ennek kezdetét a földművelésre és állattenyésztésre való áttéréstől, az első ipari forradalom elindulásától vagy az atomkorszak megjelenésétől számítsák, de az már vitathatatlan, hogy megszűnt az emberi kultúra és a háborítatlan[7] természet elkülönülése. Az ember humanizálta a természetet, így a „*Homo sapiens* vált a bolygó ökológiájában bekövetkező változások legfontosabb tényezőjévé."8 Ez nemcsak azt jelenti, hogy **az emberi cselekvés kultúrtájjá alakította a Föld nagy részét**, hogy háziasította (a maga hasznára fordította) a növény- és állatvilágot, hanem azt is, hogy olyan mértékben képes beavatkozni a természeti folyamatokba, ami már földtörténeti léptékben is számottevő. Az új földtörténeti korszak meghatározása mögött az a felismerés is húzódik, hogy a Föld természetes

[7] A magyar nyelv ebben a vonatkozásban is pontosan fogalmaz. A „háborítatlan természet" kifejezés nem a benne lévő létharc felfüggesztésére vonatkozik, sokkal inkább az ember nélküli zavartalanságára. Az emberi háborítás, háború ugyanis egyoldalú uralmi viszony, amely megbontja a korábbi összhangokat és egyensúlyokat: elkülöníti a számára hasznos növényeket a kiirtandó gazoktól, a haszonállatokat az ellenségként szamon tartott vadállatoktól, amelyeket legfeljebb legyőzött érdekességként mutogat az állatkertekben és a cirkuszokban. Napjaink környezeti problémáinak jelentős része az ember eredendő természetének – élni és uralkodni vágyásának akarásából – és hatékony technikai eszközeinek ellentmondásából fakad. Ebben az egyenlőtlen háborúban ugyanis a „természet leigázása" egyben folyamatos önpusztításhoz is vezet. Nem véletlenül javasolják egyre vehemensebben mind a természet, mind pedig a társadalomtudósok a természettel való békekötés szükségességét: „ Az antropocentrikus világ- és emberkép téves. Mi emberek nem vagyunk mindennek a mércéje. Az emberiség az állatokkal, növényekkel, földdel, vízzel, levegővel, tűzzel együtt tűnt fel a természet történetében, az élet fáján zöldellő sok millió hajtás egyikeként […]. Mindezek nemcsak körülöttünk vannak, hanem velünk is, nem csupán a környezetünk, hanem a társvilágunk is. […] A természeti társvilág nem erőforrás." (Klaus Michael Melyer-Abich [2004]: A természettel kötendő béke feltételei. *Comitatus,* 13. 3. sz.)

[8] Yuval Noah Harari (2020): *HOMO DEUS – A holnap rövid története.* Animus, Budapest. 73.

önszabályzó rendszere már egyre kevésbé képes egyensúlyban tartani az emberi aktivitás következményeit, más szóval, egyre kevésbé képes helyreállítani mindazt, amit az ember felelőtlenül elront. Ennek a helyzetnek a metaforáját írta meg Goethe a *bűvészinas* történetében, aki a természetet irányító Mesterétől kapott varázsigét elfeledve katasztrofális helyzetet teremtett maga körül. Míg azonban a mesében a Mester visszatér és rendet teremt, jelen helyzetünkben nem hagyatkozhatunk a természet bölcsességére, csak magunkra számíthatunk.

A globális felelősségvállalás terén az emberi történelem több szempontból is határhelyzetben van. Ez azt jelenti, hogy jövőképünk és jövőnk nagyobbrészt már nem az önszabályozó természeti folyamatokon múlik, sokkal inkább szociokulturális tényezőktől és szempontoktól függ. Napjaink egyre súlyosbodó környezeti nehézségeire már nem adható pusztán technikai válasz, a problémák gyökeres kezeléséhez, alapvető szemléletváltásra, új típusú erkölcsi felelősségvállalásra van szükség. Egyre inkább tarthatatlan a globalizálódó nyugati kultúrának az az antropocentrikus természetfelfogása, mely szerint az önmagát felsőbbrendűnek gondolt ember szabadon kirabolhatja a természetet, amely folyamatosan ellátja majd nyersanyaggal, és eltünteti az általa termelt szemetet is. A népességrobbanás és a technológiai eszközök hatékonyságának óriási mértékű kibővülése miatt ugyanis **óhatatlanul újra kell gondolni a hagyományos emberközpontú világképet**: az európai humanista hagyomány mindeddig tevőlegesen nem nézett szembe sem globális egyenlőtlenségeket termelő visszásságaival, sem pedig azzal, hogy az érdekei által vezérelt kapitalista fejlődés ezen a szinten már önpusztító mellékhatásokat is hordoz. Ez nemcsak azt jelenti, hogy néhány évtizede már olyan technikai arzenállal rendelkezünk, ami képes világkatasztrófákat okozni, és akár el is pusztítani a földi élővilágot, hanem azt is, hogy egyre nagyobb hatásfokkal működő technikai eljárások révén „belepiszkálunk" a létezés általános földi szabályrendszerébe, ami roppant kockázatos transzhumán jövőképet előlegez: a földi életet önkényesen egyetlen ökológiai egységgé változtatjuk; génmódosítás révén a természetes kiválasztódást intelligens tervezéssel helyettesítjük; a biotechnológia segítségével új ember-gép viszonylatokat (kiborgok, biorobotok) hozunk létre, amelyek kiszámíthatatlan módon gazdagíthatják vagy veszélyeztetik a következő generációkat.

Az új típusú felelősségvállalás – az ökológiai belátás – nem pusztán önkorlátozást jelent, sokkal inkább a technokratikus uralom elutasítását és a sokféleség iránti toleranciát. Annak elfogadását, hogy – Juhász Nagy Pál szavaival[9] – „a környezet nem közös fürdőmedence", amelyben a különböző fajok zavartalanul úszkálnak, hanem „az a mód, ahogyan egymást tolerálják". Ebben az értelemben az ember erkölcsi felelőssége – akár a jövőtől való félelem, akár az önkéntes odaadás, a szeretetáldozat motiválja – ökológiai tudatosságot és méltányosságot jelent. Azt, hogy az ember a „Teremtés Koronája" helyett a „Teremtés Őrzőjének" tekintse magát, hogy az uralmi viszonyok helyett a létezés egyensúlyának megőrzésére törekedjen. Erazim Kohák írja[10]: „Az egyetlen feltétel az, hogy az emberek ismerjék fel: a szabad élet egyúttal

[9] Juhász Nagy Pál (1984): *Beszélgetések az ökológiáról.* Mezőgazdasági Kiadó, Budapest. 80–81.
[10] Erazim Kohák (1988): Az ökológiai tapasztalat változatai. *Liget,* 1. 8. sz., 15. o.

felelős élet is. Vállalják tudatosan a Föld megőrzésének feladatát, és törekedjenek a népességszám, illetve a fogyasztás korlátozására, az élet fenntartásához nélkülözhetetlen összhang helyreállítása érdekében."

A globalizáció folyamata a káosz peremén

Az elmúlt évtizedekben nagymértékben felerősödött az az egységesedési folyamat, amely szorosan összefüggő hálózatokba kapcsolja össze a világ valamennyi országának gazdaságát, társadalmát és kultúráját – amelyet népszerű kifejezéssel globalizációnak[11] nevezünk. A globalizáció legfőbb sajátossága az információcsere robbanásszerű kibővülése, ami nagymértékben fokozta a társadalmi kapcsolatok intenzitását, valamint az egymástól távol lévő területek egymásra hatását. Ezek a folyamatok számtalan előnyt (az emberek és javak korábbinál jóval szabadabb mozgását, a különböző területek eredményeinek összeadódását) és hátrányt (járványok, migránshullámok, gazdasági válságok) hordoznak, miközben a kapcsolatokat megsokszorozó információáramlás miatt áttekinthetetlenül bonyolultabbá is vált a világ. Jól példázza ezt az internet elterjedése, amely egyfelől összekapcsolja az embereket, másfelől követhetetlenül befolyásolja a különböző interakciókat és a kultúrák egymásra hatását.

Az ilyen jellegű összetett szervezetek – legyen az egy élő organizmus vagy egy társadalmi intézmény – leírására használják a tudósok a komplexitás fogalmát,[12] amely a viszonylag önállóan működő, de egymás viselkedésére kölcsönösen ható elemek bonyolult hálózatának alapvető jellegét igyekszik kifejezni. Eszerint a gyakori kölcsönhatások miatt akár egymástól távol lévő tényezők is módosíthatják a globális rendszert – ezt nevezik pillangóeffektusnak –, de pusztán egyes elemeiből nem ismerhető meg és nem tervezhető meg az egész rendszer viselkedése, illetve az átláthatónak gondolt globális folyamatok ismeretében sem jósolhatók meg egyértelműen az egyes részek sajátosságai. A komplexitáselmélet legizgalmasabb metaforája a *káosz peremén* kifejezés, amely arra utal, hogy világunk a rend és rendezetlenség dinamikus kettősségében létezik, így bonyolult folyamatai is **a káosz peremén egyensúlyozva**[13] **értelmezhetőek**. Ez a metafora arra utal, hogy a bonyolult kölcsönhatások hálózatában működő komplex biológiai és társadalmi rendszerek folyamatos működésének és túlélésének alapvető feltétele a rugalmas alkalmazkodás, a rend és a változás szükséglete közötti egyensúlyozás, a stabilitás és a káosz közötti egyensúly megtalálása. Ezt az egyensúlyi pontot nevezik a *káosz peremének,* amely folyamatos mozgásban (elmozdulásban) van ugyan, de amelynek hatékony követése hosszú távon biztosítja a rendszer eredményes működését. A *perem* kifejezés itt arra utal, hogy a merev rendezettség (a megkövesedett és öncélú szabályok) és a túl gyakori változtatás (a kaotikus állapot fenntartása) egyaránt káros a szervezet működése szempontjából. A túlszabályozottság monotonná teszi a rendszer működését, amely így érzéketlenné válik a külvilággal

[11] Lányi András (2007): *A globalizáció folyamata.* L'Harmattan, Budapest.
[12] Vicsek Tamás (2003): Egyszerű és bonyolult. Komplexitás-elmélet. *Magyar Tudomány*. 109. (Új folyam: 48.) 3. sz., 305–307.
[13] Marosán György (2017): *A káosz peremén egyensúlyozva. Útikalauz jövőkutatóknak.* Bibliatársulat. Budapest

szemben, és elveszíti az alkalmazkodási képességét, miközben a túl sok és indokolatlan változtatás szétrázza magát a rendszert. A *régi* és az *új* állandó harcaként is értelmezhető dinamikus modell azonban már nem a hagyományos oksági elven működő tudományos felfogás alapján értelmezi a különböző szervezeteket. Míg a hagyományos szemlélet teljes mértékben igyekszik átlátni a vizsgált rendszerek működését, itt inkább csak az irányok és alternatívák megfogalmazására törekednek. A roppant bonyolult rendszerek esetében ugyanis a változások többsége **a**z összetevők spontán kölcsönhatásából adódik, ami előre tételesen nem tervezhető, mivel a rendszer elemei önszerveződő módon működnek. (Gondoljunk csak a tanítás folyamatára, amely során nem csupán a tantervek mechanikus lebontása történik a tanár által, hanem roppant soktényezős láthatatlan eseménysor zajlik; illetve a diákok tanulása sem egyirányú műveletként értelmezhető; azt is roppant sokféle tényező határozhatja meg, a diák személyiségétől, pillanatnyi közérzetén át a környezeti hatásokig.)

A történelmi folyamatok ellentmondásos jellege

Az európai történelemszemlélet főáramát az úgynevezett eszkatologikus szemlélet adja, amelyet tételesen először Szent Ágoston fogalmazott meg *Isten városáról*[14] *című munkájában. Ebben a többkötetes műben* az emberiség történelme olyan határozott iránnyal rendelkező folyamatként jelenik meg, amelynek kezdete és vége van. A Teremtéssel induló történetben két erő, a „jó" és a „rossz" („Isten városa" és az „ördög városa") – küzd egymással, és ez a küzdelem csak az „idők végezetével", Krisztus második eljövetelével fejeződik be. A történelmi változások alapvető mozgatóereje két erő közötti kibékíthetetlen harc, amelynek hátterében ott húzódik a gondviselésben megnyilvánuló isteni értelem, amely útmutatóul szolgál az emberek számára.

Ehhez az eszkatologikus hagyományhoz kapcsolódik a történelmi haladás újkori európai eszméje, amely a felvilágosodás idején alakult ki. Az emberiség történelme e szerint a felfogás szerint is egységes folyamatként írható le, amely azonban már az ember teremtő értelmére és felelősségére épül. A történelmi folyamat célja ugyan nehezen ragadható meg, de egyértelmű iránya van: az ember saját erőinek a kibontakoztatása. **A haladás legfőbb mozgatója és hajtóereje itt közvetlenül már nem a „jó" és a „rossz" harca**, hanem a rendezetlenségnek (anarchia, káosz) és a rendnek (szabályozottság), a hatalomnak (uralom) és a szabadságnak (lázadás) – ezek történelmi váltakozásában át- meg átalakuló – viszonyrendszere. Ebben az értelemben a történelmi fejlődés biztosan halad az emberi nem kiteljesítése felé, de az emberek számára mindez ellentmondásos módon valósul meg: a technikai és gazdasági fejlődés jólétet ígér és hordoz, de egyszerre jelenik meg áldásként és átokként, gazdagodásként és kiszolgáltatottságként; az emberi szabadságfok kibővülése pedig az autonómia és a szabályozottság paradox kettősségein keresztül érvényesül: miközben felszabadulást jelent a természeti és társadalmi kényszerek alól, ugyanakkor hatalmat biztosít a leigázott természeti környezet, a meghódított népek és a társadalom alávetett tagjai felett.

[14] Szent Ágoston: *Isten városáról I-IV.* Kairosz, Budapest, 2005 – 2009.

A béke és háború, rend és rendetlenség kettősségének dinamikus értelmezése[15] jól megfigyelhető az európai társadalomtörténetben is. Ez a történet egyfelől korrekt módon leírható úgy mint az emberi szabadság kiteljesedése, mint a különböző hátrányos helyzetű csoportok lázadása és emancipálódása. Másfelől leírható úgy is mint az emberek fölötti társadalmi ellenőrzés erősödése, mint a civilizálódás,[16] normalizálódás[17] és digitális kontroll[18] folyamata. Nyilvánvalóan mindkettő igazolható és érvényes. Mindez azt jelenti, hogy az autonómiatörekvések és a társadalmi szabályozás erősödése – bár látszólag ellentétes erőként érvényesülnek – valójában összetartoznak és komplementer

[15] Rend és rendezetlenség történelemformáló dinamikája jól ismert a nem európai kultúrákban is. Ennek legismertebb megjelenési formája a kínai taoizmus szimbólumköre, amelyben két ellentétes színű, egymást kiegészítő erő – *jin* („a hegy árnyékos oldala" és jang („a hegy napos oldala") – fonódik össze. Ez a kettősség a létezés mindenütt jelenlévő és mindig mozgásban lévő alaptörvényét írja le: a keletkezés és a pusztulás végtelen folyamatát. A két erő dinamikus kölcsönhatása azonban nemcsak egymás mellettiségükben nyilvánul meg, hanem abban is, hogy a világosabb részben sötét pont, a sötétebb részben pedig egy világosabb pont található Mindez a változás, az átalakulás folyamatos lehetőségére utal: a rendben benne van a váratlan rendezetlenség; a reménytelennek tűnő káoszból pedig bármikor új rend jöhet létre. A taoisták szerint a világegyensúly, a harmonikus élet a *jin és jang* közötti határon található. Aki ezen a határvonalon jár, az az élet ösvényét tapossa.

[16] Norbert Elias – sok tekintetben Kant és Freud nyomán – arról a folyamatról ír, amely során már a középkortól megerősödött az a törekvés, hogy az erőszakos ösztönök által vezérelt embereket különböző viselkedési szabályok uralma alá helyezzék. Mindenekelőtt a királyi udvarokban bevezetett és szigorúan betartatott etikettek, erkölcsi szabályok révén (innen ered az udvarias szavunk) kényszerítették a harcos lovagokat arra, hogy tanulják meg a jó modort, fogják vissza erőszakos indulataikat, és legyenek tekintettel másokra. Ennek a civilizáló folyamatnak tehát az a lényege, hogy az emberekben a külső társadalmi kényszerek olyan önmérsékletet alakítsanak ki, amelyeknek köszönhetően fokozatosan elfojtják magukban az erőszakon alapuló „állatias" és „civilizálatlan" viselkedésüket. Norbert Elias (1987): *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest.

[17] Az újkortól a civilizáció folyamata fokozatosan kiszélesedett. A királyi udvaroktól fokozatosan a családok és a megszerveződő állami intézmények – dologházak, börtönök, tébolydák, kaszárnyák, kórházak és iskolák – vették át a széleskörűvé váló társadalmi szabályozás feladatát. Michel Foucault „normalizációnak" nevezi azt mindmáig érvényes integrációs folyamatot, amely során a „társadalmi normák felügyelete alá" helyezik az emberek gondolkodás-és viselkedésmódját. Ebben a folyamatban kiemelt szocializációs szerepe van az iskolarendszernek, amely elsősorban az úgynevezett „rejtett tanterv" révén korlátozza a fiatalok „civilizálatlan viselkedését". Az európai kultúrában tehát az az elfojtott érzelmek és indulatok, a kölcsönösen megnyilvánuló tapintat és önmérséklet nem természeti adottság, hanem hosszú társadalomtörténeti és pedagógiai folyamatok eredménye. Michel Foucault (1990): *Felügyelet és büntetés.* Latin Betűk, Budapest.

[18] A digitális kontroll napjainkban válik a társadalmi szabályozás alapvető eszközévé. Ez azt jelenti, hogy az internetes szolgáltatók és keresőprogramok folyamatosan gyűjtik az információkat a felhasználók internetforgalmáról és a róluk szóló online tartalmakról. Ezek alapján sajátos személyiségprofilokat hoznak létre, amelyek nyomán nemcsak a múltbeli tevékenységekre vonatkozóan lehet ismereteket nyerni, hanem a jövőbeli cselekedeteket és döntéseket is jó hatásfokkal lehetett előre jelezni. Az ilyen adatbázisok birtoklása és célirányos működtetése várhatóan három nagyobb területet érint majd: a digitális kódok által alkalmazott kényszert, folyamatos megfigyelést, az információk tematikus szűrését. Mindez sok szempontból átalakítja a társadalmi és politikai viszonyokat is, hiszen egyre inkább az információkhoz való hozzájutás válik a hatalom – a kiszolgáltatottság és az uralom – alapjává.

módon határozzák meg a történelmi változások dinamikáját. Egymásra hatásuk jól megragadható a rendezettség és a káosz, a szabályozottság és a szabadság, az integráció és a dezintegráció, az összetartó és széttartó erők fogalompárokkal, amelyek révén értelmezni lehet a társadalmak belső feszültségeit és a kultúrák közötti harcok sajátosságait.

A világtörténelmi korszakváltások dinamikájának vizsgálatakor érdemes felidézni Claude Lévi-Strauss *Faj és történelem* című munkájának[19] alapgondolatát, mely szerint az alapvető történelmi változások tényleges motorja a különböző kultúrák egymásra hatása: találkozása, ütközése és keveredése. Ebben az esetben a kettősség úgy jelenik meg mint a homogenizáló kulturális dominancia és a kulturális autonómiavédelem szakadatlan küzdelme, amelyben azonban a szembenálló felek szüntelenül formálják, alakítják is egymást. **Még a nagyon egyenlőtlen összecsapások nyomán is megfigyelhetők a kulturális cserék és kiegyenlítődések**. Európa korai arculatát például nemcsak a Római Birodalom több évszázados kulturális homogenizációja formálta, hanem az éghajlatváltozások nyomán meginduló nagy népvándorlások is, amelyeknek irtózatos pusztításait és tömegjárványait csak hosszú évszázadok múlva heverte ki térségünk. Napjainkban pedig a nyugati társadalmak jólétét és kiváltságos helyzetét megalapozó gyarmatosítás egyenlőtlen hatásai kezdenek látványosan kiegyenlítődni a globalizáció folyamatában – ami persze nagyban hozzájárul az itt élők fokozódó veszélytudatához is. Számtalan volt gyarmati terület – Kína, India, az arab államok – ma már nemcsak kulturális öntudatra ébredt, hanem kifejezetten világgazdasági és világpolitikai hegemóniára törekszik.

Az ezredforduló talán legnagyobb politikai hatású sikerkönyve Samuel Huntington *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*[20] című műve. Ebben a könyvben Huntington alapvetően kérdőjelezi meg a már említett Fukuyama globalizációs optimizmusát. Szerinte a mindenkire egyformán érvényes „egyetemes civilizáció" csak az önmagát felsőbbrendűnek gondolt nyugati társadalmak „hamis önképében" létezik. Az atlanti típusú modernizáció és demokráciaexport maga is ideológia, amely csupán a nyugati világhegemónia fenntartását szolgálja, és amelyet joggal utasítanak el azok a népek, amelyek ennek az egyenlőtlen világrendnek a kárvallottjai voltak. Huntington arról ír, hogy a hidegháború után „nem ért véget a történelem", csupán a továbbiakban a nagyhatalmak már nem politikai ideológiák mentén fognak szemben állni egymással, hanem vallási és kulturális alapon, ami azt is jelenti, hogy a korábbi kétpólusú világrend helyett multipoláris világrend alakul majd ki, amelyben nyugati civilizáció már egyre kevésbé lesz domináns szereplő. Az általa megfogalmazott civilizációs paradigma alapján az ezredforduló után közel tíz olyan meghatározó civilizáció – kínai, buddhista, hindu, iszlám, ortodox keresztény, nyugati, latin-amerikai és egy közelről meg nem határozott afrikai – erősödik meg, amelyek gazdaságilag, politikailag és katonailag is harcolni fognak egymás ellen. Ezek a harcok nem feltétlenül hoznak világháborút vagy közvetlen összecsapást az úgynevezett „mag-országok" (például az USA, Oroszország,

[19] Claude Lévi-Strauss: *Faj és történelem*. Budapest, Napvilág, 1999.
[20] Samuel P. Huntington: *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása.* Európa Könyvkiadó. Budapest, 2001.

Kína) között, de folyamatos konfliktusokat és „helyettesítő háborúkat" eredményeznek a különböző érdekszférák országainak területén – többek között Közép-Kelet-Európában is.

„Rossz közérzet a kultúrában"

Jelenlegi szorongásélményünk sok tekintetben hasonlítható a Nyugatrómai Birodalomban élők életvilágához és életérzéseihez. A Kr. után 4-5. században élt aquincumi polgárok sokáig még gondtalan jólétben élhettek, de már egyre fenyegetőbb hírek érkeztek arról, hogy jönnek a barbárok, hogy a kulturális és civilizációs vívmányok már nem tarthatóak fenn sokáig, hogy fel kell(ene) készülniük egy jóval békétlenebb és kiszolgáltatottabb világra. És akkor a barbárok egy idő után tényleg jöttek, és tényleg lerombolták az akkori civilizáció békéjét és vívmányait, amelyek csak hosszú évszázadok múltán jelentek meg ismét a térségben.

Hitünk és reményeink szerint persze a mostani helyzet nem ilyen. Az emberiségnek nem külső, földönkívüli betolakodóktól, hanem önmagától kell félnie, a kulturális kiegyenlítődés problémáját önmagának kell megoldania.[21] A probléma maga a globalizáció és annak ellentmondásos természete. A korábbiaknál jóval gyakoribbá vált a különböző kultúrák érintkezése, keveredése és összeolvadása, ami – a vitathatatlan civilizációs eredmények mellett – nagymértékben fellazította a különböző értékrendű kultúrák közötti határokat. Így a korábban viszonylag elszigetelten működő közösségek biztonságot adó belső szabályozóerői is óhatatlanul meggyengültek és elbizonytalanodtak. A globalizációs lehetőségek kitárulásával **civilizációnkban sok tekintetben összeomlott a hagyományos** – vallásra, családra és hazafiságra épülő – **világkép egyértelműsége**, ami korábban jól körvonalazható identitást biztosított számunkra. Az önazonosság és hovatartozás tudatának elbizonytalanodása miatt óhatatlanul légüres tér keletkezett, amit jobb híján magunknak kell kitölteni és hitelesen képviselni. Napjainkban a regionális és európai, a faji (pl. fehér) és nemi identitással, valamint sajátos (valós és digitális) identitásokkal igyekszünk kiegészíteni vagy éppen helyettesíteni tétovázó hagyományos identitásunkat. Ez egyfelől persze roppant vonzó, hiszen olyan társadalmi csoportokkal azonosíthatjuk magunkat, amelyek az egész világra kiterjednek, másfelől azonban ezek a kapcsolatok sokszor nem olyan szorosak és védelmezőek,[22] mint a korábbi családi, vallási vagy nemzeti hálózatok. Mindez ugyanakkor komoly kihívások elé állítja a társadalmi kommunikációt is. Mivel minden és mindennek az ellenkezője is lehet csoportképző erő, a csoportok közötti

[21] Aktuálisabb, mint valaha Konsztandinosz Kavafisz *Barbárokra várva* című verse, amelyben a nép és az előkelők mind arra várnak, hogy „*végre ma a barbárok betörjenek*", de végül a barbárok mégsem jönnek: *„S most – vajon barbárok nélkül mi lesz velünk? / Ők mégiscsak megoldás voltak valahogy…".* Konsztandinosz Kavafisz *Barbárokra várva.* (ford. Somlyó György) Európa könyvkiadó, Budapest. 1968. 93.

[22] Érdemes ebből a szempontból felfigyelni a magyar nyelvben nyomokban még meglévő ősi gondolkodásmódra felfigyelni, amely a maga összetettségében igyekezett leírni a világot és az emberi kapcsolatokat. A *háló* és a *korlát* szavunk például egyszerre kétféleképpen is értelmezhető: a *háló* például lehet védőháló és akadályozó tényező is, a *korlát* szintúgy lehet védőkorlát és akadályozó (korlátozó) tényező.

nézetkülönbségek gyakran kibékíthetetlenek, mert nem csak intellektuális vélemények, hanem különböző identitások is ütköznek egymással.

Kulturális rosszkedvünk tehát nagyobbrészt abból adódik, hogy a szabadságfokunk és jólétünk kiterjesztését ígérő és sok tekintetben meg is valósító globális változások akarva-akaratlanul szétzilálták a hagyományos életkereteket és közös kulturális kódokat (közerkölcs, műveltség), amelyek korábban biztonságosan meghatározták életünket. Emiatt a társadalmi összetartóerők fokozatosan elgyengültek, illetve a széttartó (centrifugális) erők fokozatosan felerősödtek. A világ rendezetlenné, kaotikussá vált, aminek érzetét a globalizált média a maga félelemkeltő módján nemcsak felnagyítja, hanem folyamatosan napirenden is tartja. Az általános veszélyérzetet nagymértékben fokozza az a tény, hogy az elmúlt száz évben (hadi)technikai eszközeink olyannyira hatékonnyá váltak, hogy néhány elborult ember destruktív döntése nyomán már nemcsak embertömegek halhatnak meg, hanem teljességgel kipusztulhat a földi élővilág is. Nem véletlen tehát, hogy a körülöttünk lévő világ egyre (há)borúsabbnak, kiszámíthatatlanabbnak és erőszakosabbnak látszik, ami egy várható apokaliptikus világkatasztrófa előérzetét kelti.

A nemrég megnyílt budapesti Hieronymus Bosch-kiállítás – sajátos történelmi párhuzamként – megdöbbentően hitelesen érzékelteti napjaink sajátos válságélményét, világvége-hangulatát. A németalföldi festő (1450–1516) szürreális látomásai már nemcsak az internetről és a mozikból ömlő akciófilmek és videojátékok jól ismert szörnyvilágának képeivel rokoníthatók. A háború sötét arcai – a fölrobbantott városokban kétségbeesetten bolyongó emberek képében – már nemcsak a monitorokon láthatók, hanem a pályaudvarainkra Ukrajnából és máshonnan érkező menekültek riadt, borzalmakat és szenvedéseket mutató tekintetében is.

Bosch félelmetes víziói egy sajátos történelmi korszakváltás idején, különösen válságos világhelyzetben születtek. Folyamatos háborúk és a korábban biztonságot adó keresztény világrend fokozatos felbomlása jellemzi ezt az időszakot, amelynek alapvető életérzése a bizonytalanság és a kétségbeesés volt. A megszokott világ radikális megváltozását a közelgő Apokalipszis, az isteni végítélet (világvége) előhírnökének tekintették, amely kozmikus méretű pusztulásként, a „jó” és a „gonosz” utolsó küzdelmeként írja le az „idők végezetét”. Bosch apokaliptikus képei – ellentétben a hollywoodi filmek világával – nem a „boldog vég” felé vezetik a nézőt. Eget-Földet-Poklot idéző szárnyasoltárai inkább figyelmeztetni akarnak az erkölcsi mértékek betartására, az önmegtartóztatásra, a „jó” és a „rossz” közötti választás felelősségére. Ugyanakkor a festő önmaga körül – akarva-akaratlanul – inkább csak a rosszat és az embertelent látja. Képein Jézus többnyire a gonosz emberek által megalázva-meggyalázva jelenik meg, nem pedig diadalmas Megváltóként; az emberek is lényegében csak jellegtelen masszaként ábrázolódnak különböző típusú bűnökben és élvezetekben tobzódva. Eltorzult arcok, meztelenre csupaszított nők és férfiak, emberformájú lények sorjáznak a gyönyörök és bűnök útjain, miközben mögöttük borzalmas gyilkosságok, felgyújtott otthonok keretezik a szemhatárt. Ebben a kultúrától megfosztott szubhumán univerzumban minden korábbi érték és civilizációs vívmány funkciótlanul és értelmetlenül összekeveredik, összemosódik a zsigeri (al)világból feltörő undorító állati és növényi

szörnyszülöttekkel. A „kiteljesedett bűnösség" kora ez, amely roppant módon hasonlítható napjaink disztópikus filmjeinek jövőképéhez – amely megtisztulásra és megváltásra vár. Az első pillanatban ezek a képek sok tekintetben nyomasztóak, hiszen szörnyűséges jövőt, a pusztító végítélettől való zsigeri félelmeket vetítenek elénk. Ugyanakkor a „szembenézés" katartikus mozzanatának tekinthető, hogy mindvégig meghagyják az emberi választást, a döntést a „jó" és a „rossz" között.

A glokalizáció veszélyei

Az ilyen jellegű válságos helyzetekben **az első reakciók óhatatlanul zsigeriek**. Felfokozott érzelmeket és indulatokat hordoznak, ami beszűkíti, rugalmatlanná teszi a gondolkodást, amely így kevésbé képes befogadni új impulzusokat, kevésbé képes reálisan megítélni a körülötte lévő világot. A globalizáció ellentmondásos következményeivel szemben az első természetes (ellen)reakció, a bezárkózás, amit – a saját hely (locus) felértékelődése miatt – glokalizációnak neveznek. A glokalizáció mindenekelőtt a helyi, elsősorban nemzeti keretek megerősítését jelenti,[23] ami azonban még a nagyobb országok esetében is roppant kockázatos vállalkozás, mivel nagymértékű elszigetelődéshez vezet(het). A másik közvetlen ellenreakció a bizonytalan jövő elől menekülő múltba fordulás, amikor a hajdanvolt aranykor feltámasztása tűnik reális alternatívának.[24] Mindez együtt jár a komplexitás lebontására irányuló törekvésekkel, a gondolkodás leegyszerűsödésével, amely egyre inkább polárisan, fehéren-feketén látja a világot. Különösen a felfokozott válsághelyzetekben jelenik meg az a szemlélet, amely a jelenből csak a katasztrófákat, a jövőből pedig csak a negatív kilátástalanságot olvassa ki.

Ennek a látásmódnak a legköltőibb megfogalmazását Walter Benjamin adja, aki nem sokkal halála előtt1940-ben így írt a „történelem angyaláról":[25] *„Van Kleenek egy Angelus Novus című képe. Angyalt ábrázol, aki mintha rámeredne valamire, és el akarna hátrálni tőle. Szeme tágra nyílik, szája nyitva, szárnyai kifeszülnek. Ilyen lehet a történelem angyala. Arcát a múlt felé fordítja. Ahol mi események láncolatát látjuk, ott ő egyetlen katasztrófát lát, mely szüntelen romot romra halmoz, s mindet a lába elé*

[23] A glokalizáció irányát és nehézségeit elsősorban az internet szabályozásával kapcsolatban szokták megfogalmazni. A világháló ugyanis látványosan szemlélteti, hogy a globalizáció valóban nincs tekintettel a helyi kultúrák belső sajátosságaira, ami azért is veszélyes, mert az infokommunikációs technológia meghatározó fejlesztői és szolgáltatói néhány gazdagabb országban – elsősorban az USA-ban – tömörülnek, ami nagymértékben kiszolgáltatottá teszi a többieket ezen a téren. Nem véletlen tehát, hogy a nagyobb autokratikus rendszerek – Kína, Oroszország, Irán – vezetői okkal-joggal sérelmezik az internet nyitottságát, és komolyan szervezik országuk lekapcsolását a világhálóról, illetve saját, nemzeti internet kialakítását.

[24] Sok tekintetben ilyennek gondolom az Ukrajna elleni orosz támadást, amely legfőképpen a Szovjetunió régi nagyságának és dicsőségének feltámasztására irányul, de ilyen jellegű megnyilvánulásnak tekintem az április 3-i magyarországi parlamenti választások eredményét is: az emberek többsége „nosztalgikus honvággyal" gondol vissza a Kádár-rendszer biztonságára és a „különutasság" lehetőségére, ezért elfogadhatónak tartja a paternalista politikai rendszer működését is.

[25] Walter Benjamin (1980): A történelem fogalmáról. In: Uő.: *Angelus Novus*. Magyar Helikon, Budapest. 966.

sodorja. Időzne még, hogy feltámassza a holtakat, és összeillessze, ami széttörött. De vihar kél a Paradicsom felől, belekap az angyal szárnyaiba, és oly erővel, hogy nem tudja többé összezárni őket. E vihar feltartóztathatatlanul űzi a jövő felé, amelynek hátat fordít, miközben az égig nő előtte a romhalmaz. Ezt a vihart nevezzük haladásnak." Ez a szöveg egy olyan múltbéli aranykorra utal, ami nyilvánvalóan sosem létezett, de a jelen szörnyűségeit, a jövő kilátástalanságát, valamint a haladásra vonatkozó csalódottságot kimondhatóvá teszi. A történelem felzaklatott és kétségbeesett „angyala" és szemtanúja csupán katasztrófákat és romokat lát mindenütt, és csak annyit tud, hogy a változások kifejezetten rossz irányba tartanak.

Immanuel Kant elvi példája

Ezzel vissza is kanyarodtunk a felvilágosodás filozófiájához, amelynek lényege Immanuel Kant szerint: „*az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából.* **Kiskorúság az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék.** *Magunk okozta ez a kiskorúság, ha oka nem értelmünk fogyatékosságában, hanem az abbeli elhatározás és bátorság hiányában van, hogy mások vezetése nélkül éljünk vele. Sapere aude! Merj a magad értelmére támaszkodni! – ez tehát a felvilágosodás jelmondata."*[26] A kiskorúság metaforája a gyermek és a felnőtt gondolkodás különbségére utal. Mai szóhasználatban a kétféle gondolkodásmód különbözősége a differenciáltság mentén írható le. Ebben az értelemben a gyermeki lét kiszolgáltatottsága és felelőtlensége szorosan összefügg az önállótlansággal, irreális egocentrizmussal és a következmények számbavételének hiányával. A felnőtt magatartás viszont a bennünket érő viszontagságokat az élet szükséges és természetes velejáróiként kezeli. Felméri reális lehetőségeit, és képes megkülönböztetni az egyéni szinteken jelentkező problémákat azoktól, amelyekkel a társadalmi szférában kell megbirkózni. A felnőtt lét és felelősségvállalás alapvető megkülönböztető jegye az egyéni és közösségi felelősségvállalás hatékony összehangolása, ami sok tekintetben megfeleltethető a rend és rendezetlenség dinamikus egyensúlyának megtalálásának. Ebben a helyzetben az egyes ember előtt álló igazi kihívás nem az, hogy mindig igaza legyen, hanem az, hogy személyes önállóságát össze tudja egyeztetni a közösségi szerveződéssel.

Az egyéni és közösségi felelősségvállalás együttes érvényesítése azonban roppant félelmetes teher, amelyet nagyon nehéz egyedül megvalósítani: *„Az egyes embernek nagyon nehéz tehát a szinte természetévé vált kiskorúságból kivergődnie. Valósággal megszerette, s egyelőre valóban képtelen arra, hogy a saját fejével gondolkodjék, mivel soha nem is engedték, hogy megpróbálja. A természeti adottságok értelmes felhasználásának vagy inkább a velük való visszaélésnek mechanikus eszközei: a szabályzatok és formulák - az örökös kiskorúság béklyói. Még aki levetné azokat, az is csak bizonytalanul ugranék át a legkeskenyebb árkon is, mivel nem szokott hozzá a szabad mozgáshoz. Ezért csak keveseknek sikerült, hogy önálló szellemi tevékenységgel kilábaljanak a kiskorúságból, és biztosan járjanak."*[27] Ugyanakkor Kant mélységesen hitt

[26] Immanuel Kant: Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás? In A vallás a puszta ész határain belül és más írások. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 1974. 80.
[27] Uo. 80.

abban, hogy a racionális belátás, a nagykorú értelem alkalmas állatias önzésünk megzabolázására, a közösségi érdekek egyidejű érvényesítésére: *„E felvilágosodáshoz azonban semmi egyéb nem kell, csak szabadság, annak is a legártalmatlanabb fajtája: nevezetesen az ész minden kérdésben való nyilvános használatának szabadsága.”*[28]

A posztmodern korszak kihívásai között azonban ez a roppant optimista megközelítés több szempontból is elbizonytalanodott. Legfőképpen azért, mert bebizonyosodott, hogy az elmúlt évszázadok növekvő racionalizációja nem hozta automatikusan magával a közerkölcsök javulását. **Az észszerűség szabadsága sok esetben világégéseket és megsemmisítő koncentrációs táborokat eredményezett, nem pedig világbékét.** Ebben a helyzetben – különösen a kevésbé békés és demokratikus országokban – a közvetlen túlélés, az egyéni érdekérvényesítés és társadalmi önzés[29] maradt a domináns életérzés. Ráadásul a gazdasági és politikai egyenlőtlenségek fenntartásában érdekelt hatalmi aktorok – különösen a totalitáriánus rendszerek irányítói – az emberek politikai infantilizálásában maradtak érdekeltek, amelyet az egyéni és a politikai felelősség határainak elmosása révén igyekeznek megvalósítani.

Úgy tűnik, hogy a közösségi felelősség kérdése – valószínűleg nem először és vélhetően nem is utoljára – ismét előtérbe került. Ez a mostani válságos időszak arra int, hogy szembe kell néznünk az egyre szélesedő globalizációs folyamatok nehézségeivel és közös felelősségével: a lehetőségek az élővilág kiirtásától a hosszú háborúskodásra való felkészülésen át egy új, közös önkorlátozásra épülő felelősségvállalásig terjednek. Az utóbbi mindenekelőtt azt jelenti, hogy egyre hatékonyabb eszközeink miatt óvatosabban kell bánni azokkal a múltból hozott szükségleteinkkel, amelyeket „önző génjeink” diktálnak. Sok olyat megtehetünk ma már – kifoszthatjuk a természetet, hatalmaskodhatunk embertársaink fölött –, amit szíves-örömest megtennénk, de érdemes lenne tudatos erkölcsi gátak révén korlátozni: „megtehetnénk…, de nem tesszük”, mert hosszú távon mérgezőek és veszélyesek.

Immanuel Kant abból indult ki, hogy végső soron mindannyian észszerűen gondolkodó emberek vagyunk, ami révén képesek vagyunk felülírni egyéni ösztönkészteteséinket és kulturális különbségekből fakadó eltéréseinket, ami révén képesek lehetünk „kiskorú” lényből „világpolgárrá” válni és „jogszerű polgári társadalomban” és

[28] Kant, uo. 81.

[29] Bibó István szerint a magyarországi politikai rendszerváltások ismétlődő vonása nem annyira a fordulat politikai tartalmában érhető tetten, „*hanem sokkal inkább a politikai fordulatok közepette való egyéni eligazodni nem tudás vagy rossz helyezkedés különféle következményein, számonkérésen, új igazodáson, állásvesztésen, becsukáson, akasztáson. Ez az egész közérzés valóságos és jól megalapozott tapasztalatokon nyugszik, azokon a tapasztalatokon, melyeket az utóbbi évtizedekben teljességgel megromlott és lezüllött magyar közélet és magyar sajtó nyújt a szemlélőnek: a hatalmaskodásnak, a frázisoknak és közügy címén személyes ügyek intézésének az ismétlődő közös látványán*.” (Bibó István [1994]: Demokratikus Magyarország. Uő. *Válogatás Bibó István tanulmányaiból*. Magvető, Budapest. 312–313.)

„örök békében” élni. 1781-ben megfogalmazott politikai utópiájában[30] erről a lehetőségről így ír: „Mivel az emberek nem pusztán ösztönszerűen cselekszenek, mint az állatok, de egészében nem is átgondolt terv alapján járnak el, mint az értelmes világpolgárok, lehetetlennek tetszik, hogy tervszerű történelmük legyen (mint pl. a méheknek vagy a hódoknak). A szemlélő óhatatlanul bizonyos bosszankodást érez, ha viselkedésüket a világ nagy színpadára állítva nézi, s a részletekben megcsillanó bölcsesség ellenére végül is azt tapasztalja, hogy végső soron és egészben véve bolondságból, gyermeki hiúságból, sőt ráadásul gyakran gyermekes gonoszságból és rombolási vágyból van az egész összeszőve, s így végül nem tudja, mit is gondoljon kiváló tulajdonságaira oly rátarti nemünkről” (52).

„[…] Ez a probléma egyben a legnehezebb is, s az emberi nem ezt oldja meg legutoljára. A nehézség, amely már a feladat puszta eszméjénél szembeötlik, az, hogy az ember állat, amelynek úrra van szüksége, ha nemének más tagjaival együtt él. Társai kárára visszaél ugyanis szabadságával; s habár értelmes lényként kíván is egy mindenki szabadságát korlátozó törvényt, önző állati hajlama mégis arra csábítja, hogy ahol teheti, kivonja magát alóla. Szüksége van tehát egy *úrra*, aki megtöri akaratát, és arra kényszeríti, hogy engedelmeskedjék egy olyan általános érvényű akaratnak, amely lehetővé teszi mindenki szabadságát. Ám honnan veszi ezt az urat? Nem máshonnan, mint az emberi nemből. Ám ez úr is csak állat, amelynek úrra van szüksége. Akárhogy fogunk is hozzá, beláthatatlan, hogyan sikerülhetne szert tenni az általános igazságosság fejére, aki maga igazságos – akár egyetlen személyben, akár számos, erre kiválasztott ember társaságában keressük. […] Minden között ez a feladat tehát a legnehezebb; s nem is lehetséges tökéletes megoldás; az olyan görcsös fát, amilyenből az ember van, nem lehet teljesen egyenesre faragni. A természet ennek az eszmének csupán megközelítését szabta ki feladatunkul.” (62–63.)

Comenius cselekvő példája

Jan Amos Komensky (1592–1670), közismertebb nevén Comenius tekinthető a modern európai pedagógiai kultúra egyik legfontosabb megalapozójának. **Joggal nevezték a „nemzetek tanítójának”**, hiszen a cseh származású író és tanár fontos szerepet játszott az újkori pedagógiai gondolkodás kialakításában, illetve közvetlenül is részt vállalt az angol, a svéd, a holland, a lengyel és magyar oktatási rendszer reformfolyamataiban – közismert, hogy Sárospatakon is tanított 1650-től 1654-ig. A nevelés, az oktatási reform és az iskolaalapítás, úgy tűnik, számára optimista kiútkeresés – R. Várkonyi Ágnes szép metaforájával élve „Ariadne fonala”[31] – volt arra, hogy kikerüljön a korabeli háborús viszonyok és a sorozatos személyes tragédiák kiúttalannak látszó labirintusából.[32] Ebben az időszakban van a nagyarányú gazdasági visszaesést jelentő

[30] Immanuel Kant (1980): Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből. In: Uő.: *A vallás a puszta ész határain belül és más írások*. Gondolat, Budapest

[31] R. Várkonyi Ágnes (2011): Comenius, a nemzetek tanítója. Zempléni Múzsa. 11. 3. (43.) sz., 22.

[32] A labirintus itt egyfelől a kiúttalanság szinonimája, ugyanakkor Comenius egyik legismertebb korai erkölcsi munkájában – *A világ útvesztője* – 1623-ban épp arról ír, hogy a tudás révén ki lehet jutni ebből a labirintusból. A történet szerint az ifjú vándor a „hírhajhászók” birodalmába jutva

úgynevezett kisjégkorszak, ekkor zajlik a harmincéves vallásháború, amely Comenius életét is nagymértékben szétzilálta. Már tízéves korában árvaságra jutott, majd az őt befogadó protestáns közösség elleni vallásüldözés miatt folyamatosan menekülnie kellett. Feleségét és gyermekeit a háború nyomán kibontakozó pestis vitte el, házát és kéziratait felgyújtották a katonák, egész életére száműzött menekülővé vált. A korabeli válságok és személyes tragédiák azonban nem tántorították el attól, hogy az európai béke megvalósításán és a „romlott emberi társadalom" megjavításán dolgozzon, amelyet a morális megújításban és a romlatlan ifjúság helyes nevelésében gondolt megvalósítani.[33]

Átfogó új nevelési rendszert dolgozott ki, és a jövő zálogát a tudás, a műveltség modernizációjában jelölte meg. Számára a műveltség a rendezettséggel egyenlő*: „A művelt nemzetek úgy működnek, mint az óraművek, rendben intézik magán és közügyeiket. A műveletlenek olyanok, mint a széthulló rőzseköteg. A művelt nemzeteknél mindenki szolgál mindenkinek, mindenki megteszi kötelességét. A műveletlenek között senki nem alkalmazza munkáját a másikhoz, minden széthullóban van. A művelt nemzetek gazdagok, bőségben élnek, a műveletlenek szegénységben tengődnek. A művelt nemzetek ismerni akarják a századok folyását, hogy szemük előtt tartva a múltat megjavítsák a jelent a jövő hasznára. A műveletlenek nem ismerik a múltat, a jelennel szemben balgák, a jövőre készületlenek.*"[34]

Itt és most csak arra a rendíthetetlenül optimista magatartásra szeretnék rámutatni, amely Comeniust arra ösztönözte, hogy a világégések és személyes tragédiák közepette mégis a jövő építésén, az ifjúság nevelésén fáradozzon: higgyen abban, hogy a megreformált iskolák „játszóhelyekké, öröm és gyönyörűség hajlékává válnak".[35]

Ennek a „mégis"-nek a makacssága nyilvánul meg egyik legfontosabb pedagógiai művében is, amelynek Bevezetőjében azonban még a teljes reménytelenség szólal meg: *„Mert vajon mibennünk és a mi dolgaink között van-e valami a kellő helyén és helyes állapotában? Mindmostanáig semmi sem.* **Minden fonákul vagy összekuszáltan hever szerteszét, vagy omlik össze.** *Az értelmesség helyett, amelyben az angyalokkal kellene egyenlőknek lennünk, a legtöbb emberben akkora tompultságot találunk, hogy a legfontosabb dolgok ismerete terén tudatlanságban az állatok színvonalán állanak. […] Az égi bölcsesség helyett, amelynek segítségével lehetővé vált számunkra, hogy minden földi jó közül a legjobbat ismerjük meg és becsüljük a legédesebb gyönyörűségünket találva fel benne, ott van a legocsmányabb elrugaszkodás attól az istentől, akiben élünk, mozgunk és vagyunk, az ő legszentebb isteni hatalmának ostoba semmibevevése. A kölcsönös szeretet és nyíltszívűség helyén kölcsönös gyűlölet, ellenségeskedés, háborúskodás, öldöklés van; az igazságosság helyén méltánytalanság,*

azt tapasztalja, hogy az emberek minden átmenet nélkül hol sírnak, hol nevetnek és bármikor rémületbe esnek a „hírközlők sípjainak" szólamai alapján: „úgy táncolnak, ahogy a síp fütyül". Ebben a művében Comenius arra figyelmeztet, hogy a társadalom tájékozatlan és tudatlan, így könnyen lesz a hiedelmek, álhírek és hisztériák áldozata. Szerinte egyedül a tudás és a szeretet védhet meg a „hírközlők sípjaitól". (Johannes Amos Comenius [1961]: *A világ útvesztője* [ford. Dobossy László]. Magyar Helikon, Budapest.)

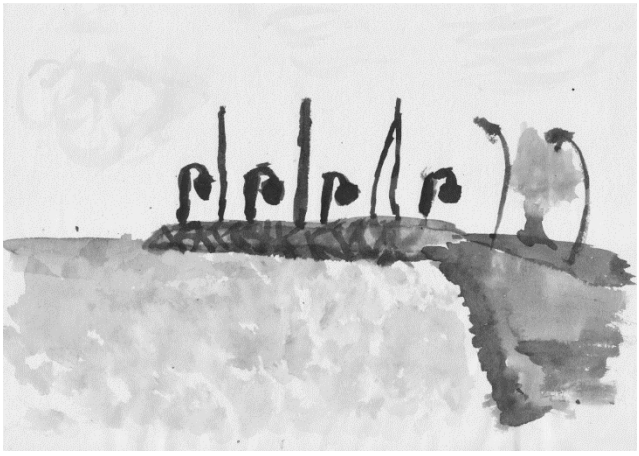
[33] R. Várkonyi Ágnes (1994): Comenius és a vesztfáliai béke. Uő.: *Europica varietas – Hungarica varietas,* Budapest. 62–75.

[34] Idézi *R. Várkonyi*, 2011, 24. o.

[35] Comenius (1992): *Didactica magna* (ford. Geréb György). Seneca, Pécs. 37.

jogtalanság, elnyomás, csalás, rablás. a tisztaság helyén ocsmányságok és erkölcstelenségek a gondolatokban, beszédekben és cselekedetekben egyaránt."[36]

Hasonló kettősséget figyelhetünk meg Comeniusnál a korabeli magyarországi viszonyok megítélése kapcsán. Egyfelől a franciaországi felkérés helyett a sárospataki meghívást fogadja el, tehát joggal bízik abban, hogy itt maradandót fog alkotni, amit egyik elköszönő beszédében meg is fogalmaz: *„Kedves magyarjaim, én reménységeim! Ebben az iskolában megjelentek a világosság szikrái. Titeket is megérintett már tökéletlenségetek érzése, és elfogott a jobb, igazabb és teljesebb tudomány iránti vágy, hogy […] a tehetségek ne maradjanak műveletlenül, mint az erdős vad hegységek és az elhagyott pusztaságok, hanem nagy gonddal megműveltessenek, mint a virágos kertek, a szőlő és a faültetvények."*[37] Ugyanakkor nem fukarkodik a korholó beszéddel sem: *„Kedves magyarok, a belső békét inkább óhajtanotok kell, mint dicsekednetek vele. mert ha van hely a nap alatt, ahol az irigység és a gyűlölség az úr, ahol az emberek belső gyűlölettel és ellenségeskedéssel emésztik magukat, vagy legalábbis nem törődnek magukkal, hanem elhanyagolják ügyeiket – ez az a hely. Többnyire úgy viselkednek, mintha mindenki csak a maga haszna előmozdítására született volna, senki a közjóéra. […] Gyakran hallom, amint fiaid a haza boldogtalan állapotáról panaszkodnak, s ezerszer elmondják a mélyen átérzett sirámot: szegény lesújtott hazánk! De bárcsak fel tudnátok fogni, hogy senki nem tud benneteket úgy lesújtani, mint ti saját magatokat megfontolatlan tetteitekkel és azzal az érthetetlen renyheséggel, mely a pusztulástól megmentő nagy cselekedetekre alkalmatlanná tesz."*[38]



Szabó Orsolya Réka festménye (6. o.)

[36] Comenius (1992): *Didactica magna* (ford. Geréb György). Seneca, Pécs. 28–29.
[37] *Idézi R. Várkonyi*, 2011, 23–24. o.
[38] Idézi Dörömbözi János (1992): Előszó. In: Comenius: *Didactica magna* (ford. Geréb György). Seneca, Pécs, 1992. 9–10.

DONÁTH PÉTER

Imre Sándor levélváltása Kemény Gáborral a II. zsidótörvényről és a pedagógia, a pedagógusok, az egyetemek feladatairól s hallgatóiról 1939–1944-ben

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL RÖVIDEN

Írásunk elején mindjárt előrebocsátjuk: *személyes vagy szakmai kapcsolataiban nincs jele annak, hogy a „nemzetnevelő" Imre Sándort*[1] *partnereinek bármilyen – így akár zsidó – származása gátolta volna abban, hogy szakmailag együttműködjék valakivel.*

Imre Sándor 1910-től kezdve a Magyar Pedagógia szerkesztőjeként, a Magyar Pedagógiai Társaság organizátoraként kapcsolatban állt – a zsidónak született, s már 1906-ban unitárius hitre tért – *Kemény Gáborral*,[2] aki egyetemi tanulmányait a Kolozsvári Egyetemen fejezte be, s ott is doktorált. Akkoriban Kemény Gábor közeli kapcsolatba, barátságba került Imre Sándor mesterével, Schneller Istvánnal,[3] s ez a mély kötődés – mindkettőjük részéről – egészen a professzor haláláig fennmaradt.

Kemény Gábort a tordai unitárius – később állami – gimnázium tanáraként 1918 őszén, számára is váratlanul, Torda-Aranyos vármegye főispánjává választották. Rövidesen a terület idegen megszállás alá került. A családjával a trianoni Magyarországra költözött tanár úr rövid békéscsabai foglalkoztatás után elvesztette állását.[4]

Felesége hivatalos fogadóórán 1921. június 1-jén felkereste a VKM-ben Imre Sándor államtitkárt, és segítségét kérte a férje álláshoz juttatása ügyében. Az államtitkári jelentkező lap hátuljára – az akkor már sajtótámadásoknak kitett, korlátozott hatáskörű – Imre Sándor ráírta: „Nem tudok semmit tenni. Adtam cédulát Szuppánhoz [Vilmoshoz],[5] hogy jó tanár, s jól tud franciául és németül".[6] E gesztusának híre félreértéshez vezetett, ezért 1921. július 12-i levelében Kemény Gábor sajnálatát fejezte ki amiatt, hogy a felesége Schneller professzor számára történt referálása nyomán az a hír

[1] Imre Sándor (1877–1945) pedagógus, művelődéspolitikus, VKM-államtitkár, megbízott miniszter, egyetemi tanár, az Országos Közoktatási Tanács alelnöke. A „nemzetnevelés" elmélet kidolgozója. A tárgyalt időszakban a budapesti műegyetem tanára.
[2] Kemény Gábor (1883–1948) görög-latin szakos tanár, pedagógiai szakíró. 1945 után a pedagógus szakszervezet, majd az Országos Közoktatási Tanács elnöke, a Magyar Kommunista Párt tagja, Kossuth-díjas. Lásd róla, tőle: Kemény Gábor (1972): *Az egyszerűség útja* [szerk.: Kemény Katalin]. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.; Kemény Gábor (1986): *A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon* [szerk. Matisfalvi Istvánné]. Tankönyvkiadó, Budapest.; Köte Sándor: *A pedagógus Kemény Gábor.* Tankönyvkiadó – Békés Megyei Tanács, Budapest – Békéscsaba, 1989.
[3] Schneller István (1847–1939) teológus, pedagógus, egyetemi tanár, az MTA levelező tagja.
[4] Lásd a 2. lábjegyzetben: *Kemény*, 1972, 62–127.; *Köte*, 1989, 32–140.
[5] Szuppán Vilmos (1854–1933) pedagógus, királyi tanácsos, a Kereskedelmi Akadémia igazgatója, majd 1921-ben a VKM-be szolgálatra berendelt felső kereskedelmi iskolai igazgató volt.
[6] RL C/39. 26/a cs. 823. számú jelentkezési lap

terjedt el, hogy Imre Sándor protezsálja őt a Kereskedelmi Akadémiára. Mire Imre Sándor július 28-án válaszolt Keménynek: „Idegen helyről, nagy kerülővel jött a hír, hogy én »protegálok«, de ez, mint nagyon jól kiérezte, az állásommal nem férne össze”[7] – írta az akkori rezsim által megbízhatatlanok támogatásával hírbe hozott államtitkár.

Nem sokkal később a katedrájától megfosztott Kemény Gábor tanár úr egyik – számára fontos – közös kontaktusukról önéletírásában számolt be (kiemelések tőlem – *D. P.*):

„Az összeomlás és a kényszerű repatriálás után, néhány év múlva megkérdezte Schneller István professzor: nem szándékozom-e felvenni újra a fonalat, amely a magántanársághoz vezet? […] Annak idején (1917-ben) a kolozsvári egyetem tanári testülete személyi minősültségemnél fogva alkalmasnak talált a magántanárságra. Időközben történelmi változások álltak be, […] Kérdés, hogy a kolozsvári [akkor már szegedi] bölcsészeti kar világnézeti okokból nem zárkózik-e el most kérésem elől. Megmondtam Schneller professzornak […], jó volna […], ha ő előbb tájékozódna a kérdésben. Schneller méltányolta aggodalmamat, és azt ígérte, hogy Imre Sándor útján fog tájékoztatást kérni. Az akkor már nyugalomba helyezett Schneller utódja Imre volt. […]

Mit beszélt Imrével, s Imre beszélt-e Bartókkal ez ügyben, ma sem tudom, s azt sem, hogy magának Imrének mi volt az álláspontja. Hogy Bartóknak [Györgynek] »világnézeti« kifogásai lehettek a megváltozott körülmények között az én magántanárságom ellen, abban semmi meglepő nem volt. Hogy *Imrének, aki személyi ügyeimben mindig segítőkészséget mutatott*, »tárgyi« kifogásai lettek volna írásaim ellen, azt nem gondolom (hiszen ő már 1910-ben [1909-ben] megírta A nevelés és szocializmus című,[8] nálunk mindenesetre úttörő könyvét).

De *ő a mindenkori politikai helyzetet aggodalmasan mérlegelte, s lehet, hogy úgy vélekedett: abban a radikális-liberális irányban, amelyben én dolgoztam, s amiben az Eötvös-Schneller vonalat követve ezután is dolgoznék, – a megváltozott viszonyok miatt úgysem lehetne munkásságomat az egyetem keretében folytatni* […]. *Imre logikus gondolkodású, erős meggyőződésű ember volt ugyan, de ereje sohasem a hatalommal szemben nyilvánult meg. Inkább abban, hogy lepellel borította saját igazi meggyőződését is, és se valakinek a személyéért, se valamely eszméért sohasem exponálta magát.* […] (Nagy László tiszteletbeli doktorsága ügyében is inkább csak tapogatózott, de a harcot nem indította meg érte.) Kin és min múlt, – most már mindegy: a magántanárság kérdése ezzel örökre el lett intézve” – emlékezett az ez ügyben érezhetően csalódott Kemény Gábor.[9]

A Horthy-korszak alatt állásától és a pedagógushivatás lehetőségétől megfosztott, ellenzéki pozícióba kényszerített Kemény Gábor a rendszerrel és annak oktatási

[7] RL C/39. Levelezés. Kemény Gábor.
[8] Imre Sándor: *A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetőségei és a szocialisták nézetei a nevelésről. A tárgyias nevelői gondolkodás érdekében*. Budapest, 1909, 1920.
[9] *Kemény*, 1972, 136–137. Lásd továbbá: *Köte*, 1989 151–153. [Feloldások: lásd a 2. lábjegyzetben.]

rendszerével kapcsolatban is keményebb bírálatokat fogalmazott/fogalmazhatott meg, mint a rendszer keretei között egyetemi tanár, rektor stb. Imre Sándor. Neki volt mit vesztenie, míg Keménynek úgy tűnhetett, hogy egzisztenciálisan már nem vehetnek el tőle sokat. Ahogy az alábbiakból kitűnik: ebben súlyosan tévedett, ahogy abban is valamelyest, hogy Imre senkiért és semmiért sem állt ki. Gondoljunk csak például nemzetnevelés-eszméjére, református hitére, melyek mellett minden körülmények közt kitartott, valamint az 1918–1919. évi forradalmak utáni fegyelmi ügyben tanúsított tárgyszerű, elvszerű magatartására.

Kemény Gábor tisztelte Imre Sándort, ő is viszont, ám egy sor kérdésben nem értettek egyet. Mégis: Imre azon kevés, némi befolyással rendelkező ember egyike volt, akihez Kemény szükség esetén szellemi vagy egzisztenciális támogatásért fordulhatott, különösen Schneller István halála után. Jól nyomon követhető ez több évtizedes, mindvégig tartózkodó hangvételű levelezésükből, melyből most két – témánk szempontjából kulcsjelentőségű – levélváltást, s néhány levélrészletet ajánlunk az ÚPSz olvasóinak figyelmébe.

LEVÉLVÁLTÁSAIK

Az Imrédy Béla által fogalmazott, Teleki Pál által indokolt, beterjesztett második zsidótörvény, az 1939. évi IV. tc. parlamenti tárgyalása[10] idején, *1939. április 7-én a következő levelet írta Kemény Gábor Imre Sándornak* (kiemelések részben tőlem, az eredetiek aláhúzva – *D. P.*):

„Mélyen Tisztelt Professzor Uram,

a feltámadás ünnepe közeledik, s benne életünk egy olyan atmoszférában, melyben éppen ellenkezőleg, lenyugodni készül sok minden, amit eddig másképp gondoltunk.

Minden zavar elől legjobb lenne a munkába menekülni, de bizony a dolgozás sem megy, ha nincs meg hozzá a minimális lelki nyugalom. És még ha dolgozik is valamit az ember, akkor is kísért a kérdés: Kinek? Minek? Az öregek, akik mintaképek voltak, már nincsenek. A fiatalok, akiknek hallgatni kellene ránk, vagy az anyagi nyomorúságból, vagy a lelki mételyektől deformáltak. Gyermekeink mai napja, de főleg holnapja bizonytalan. E pillanatban úgy érzem: ha Schneller István még élne, talán hozzá sietnék, hogy egy szava, tekintete, kézfogása átkapcsoljon egy olyan világba, melyben van még értelme a jobb törekvésnek vagy gondolatnak.

Igen, ha Schneller István még élne… Így tehát valami természetes és ellenállhatatlan erő sodor Professzor Úrhoz, a Mestertől a Tanítványhoz – húsvéti panaszkodásra, mikor a feltámadás örömét kellene érezni. Ne vegye rossz néven Professzor Úr, hogy zavarom, de mind kevesebben vagyunk már, akik az ő nevében tesznek vallomást.

[10] Lásd ehhez: Vértes Róbert (szerk., 1997): *Magyarországi zsidótörvények és rendeletek 1938–1945.* Polgár, Budapest. 44–140.; Teleki Pál (1941): *Magyar politikai gondolatok* (Nemzeti Könyvtár, 42–43. sz.; szerk. Kovrig Béla), Budapest. 79–89.; Ablonczy Balázs (2003): *Teleki Pál.* Osiris, Budapest. 402–411.

Régen, kétséges óráimban, gyakran megkérdeztem magamtól, mit szólna ehhez Benka Gyula, aki azzal tudott nagyra nőni, hogy lehajolt hozzánk, kicsi gyerekekhez, átölelő szeretettel,[11] mint Schneller István.

Most az asszimiláció és disszimiláció pokolian középkori levegőjében[12] mind gyakrabban idézem Schneller Istvánt, vagy tán idézés nélkül is megjelenik. Rettenetes, hogy 56. évében szakad az emberre ily brutális probléma, melyet bürokratikus módon csak elrontani lehet, megoldani soha. Az általánosítás végső fokon mindig kegyetlenség és csak arra jó, hogy a lényeget eltakarja. Ma az üldözés és üldöztetés, pozíciófoglalás és kenyértől való megfosztás sémáira van leegyszerűsítve a kérdés, és sem az üldözők, sem az üldözöttek nem látnak tisztán a dologban.

Az *előbbiek* nem látják, hogy az élet – minden demagógia ellenére – egységes folyamat, és hogy egy 8-9 milliós társadalom nem engedheti meg azt az őrülten szeszélyes luxust, hogy kb. 500.000 embert a munkából kikapcsoljon, mert csak a nem dolgozó emberek tehertételek a társadalom számláján.[13] Ha a harc irányítói látnák az 500.000 ember munkájának összefüggését a keresztény milliók életével és munkájával, hamar rájönnének, hogy éppen *ez* a törvény alkalmas rá, hogy felborítsa a társadalmi és gazdasági egyensúlyt.

De az *utóbbiak* sem látnak tisztán: nem látják, hogy a zsidóság anakronizmus, ha nem is a diaszpóra kezdete, de főleg azon idő óta, mióta a zsidóságból származó Jézus szellemivé formálta és a keresztény világ alapjává tette, ami építő erő volt az Ótestamentumban. De ahhoz a kereszténynek is igazán kereszténynek kell lenniük. *Ahhoz, hogy jó keresztények legyünk, nemcsak az kell, hogy mi higgyünk, de az is, hogy nekünk higgyenek.* Sose felejtem el, milyen mély hatással volt rám Ferencz József,[14] mikor a csókfalvi zsinaton történt eskütételem után bizalmasan figyelmeztetett, hogy a tordai igazgatótanácsban egyesek ellenezték megválasztásomat, s ezzel búcsúzott tőlem: menjen Tordára, dolgozzék nyugodtan, én *bízom* magában. Hogyan és mit dolgoztam, ítéljék meg mások, de hogy milyen erőforrás volt nekem Ferencz József bizalma, azt csak én tudom megítélni. S ez az egész asszimiláció-kérdés sarokpontja.

Hinni kell elsősorban a keresztény magyaroknak abban, hogy az asszimiláció folyamata megindult. A felsőházi kezdő tárgyalásokban mintha tisztult volna a helyzet. Ravasz László nagyon is eltalálta az igazságot, amikor kimondta: »Ha van asszimiláció egyesekben, lehetséges a többiekben is«. S abban is igaza van, hogy *ez a készülő törvény az asszimiláció útjáról visszalöki azt a zsidóságot, mely lélekben és magyarságban már a magyarsághoz hasonult.* S leginkább abban volt igaza, hogy e kérdéseket a

[11] Benka Gyula (1838–1923) pedagógus, a szarvasi evangélikus főgimnázium tanára, igazgatója. Lásd ehhez: *Kemény*, 1972, 32–33. [feloldás: lásd a 2. lábjegyzetben].
[12] Karsai László (szerk., 1992).: *Kirekesztők. Antiszemita írások 1181–1992.* Aura, h. n. 100–109.; Karsai László (szerk., 1993): *Befogadók. Írások az antiszemitizmus ellen 1882–1993.* Aura, Budapest. 107–136.
[13] 1944-ben a túlélő Kemény Gábor is szembesülhetett azzal, hogy milyen tragikus „végső megoldást" találtak az általa felvetett problémára.
[14] Ferencz József (1835–1928) unitárius püspök, királyi tanácsos.

törvényhozás még kivételes intézkedésekkel sem rendezheti. Ezek nagyon is belső, lelki dolgok.[15]

Hogyan hatottak az emberre a magyarság ezeréves szellemi fejlődésének fokozatai, Apáczai – Eötvös – Arany – Petőfi – Vajda Péter – Schneller, hogyan is lehetne mindezt »törvényesen« igazolni?! Sem azoknak nincs erre módjuk, akik évezredes megszokásból, még a zsidó nyelv és kultúra ismerete nélkül is ragaszkodnak az anakronizmushoz. Sem nekünk, akik a régi kötelékeket elszakítottuk, s ezzel tudatosan égettük el a visszavezető hidakat, s akiket a ma úrrá lett szenvedély egészen talajtalanná próbál tenni.[16] Tudom én jól, hogy vannak »zsidó bűnösök«, és eszembe se jut, hogy ezeket védjem. De ezeket »egyénileg« kell felelősségre vonni. Ha viszont az ilyen egyéneken kívül eső okokból történhet meg, hogy a kereskedői, vagy pénzügyi világban visszaéléseket lehet elkövetni a dolgozók rovására, ezt más úton kell javítani.

Ez a mostani terv – hiszen ez éppen tragikusan groteszk oldala – egyrészt *törtető*, vagyis a júdási szellemben zsidó mentalitású kereszténveket segíti felszínre, és az ugyanilyen mentalitású, kíméletlenül meggazdagodott zsidóknak teszi lehetővé, hogy mint *mártírok* a kapitalizmus védőszárnya alatt más földön folytassák élősdi életüket.

De ha a »nagy szerkezet« változatlan marad, a dolgozó keresztény tömegeknek egy szikrányival se lesz jobb, ha a zsidó bankvezérek helyett magyar, vagy, mint a jelek mutatják, sváb bankvezérek ülnek az igazgatói székekbe. Kétlem, hogy az asszimiláció megállapítására egy állami Országos Bizottság lenne alkalmas. Ki biztosít arról, hogy a kormányzat, mely (megfontolva, vagy nem megfontolva, de mindenesetre hibásan) a demagógiát nagyra hagyja nőni, most ki tudna nevezni olyan állandó bizottságot, mely az asszimiláció kényes, finom szövevényében igazságot tudna tenni. Ha a kormányzat keresztülhajszol egy törvényt, igazolni is akarja egyetértését annak szellemével, s ha például Ravasz Lászlónak különvéleménye van az asszimilációról, akkor már az sem valószínű, hogy őt egy ilyen bizottságba kineveznék.

Ne vegye rossz néven Professzor Uram, hogy ennyire visszaéltem szíves türelmével. Sok nyugtalanság volt bennem, s nagyon kellett, hogy ezt elmondjam. S tán a Feltámadás még igazi feltámadást is hoz. Jó ünnepeket kíván – kedves családját is köszöntve – mély tisztelettel

Kemény Gábor".[17]

Imre Sándor 1939. április 9-én válaszolt Kemény Gábor levelére (kiemelések tőlem – *D. P.*)*:*

[15] Ravasz László álláspontjához lásd pl.: Hatos Pál (2016): *Szabadkőművesből református püspök. Ravasz László élete.* Jaffa. 242–249.; *Karsai*, 1993, 168–169. o. [A feloldást lásd a 12. lábjegyzetben.]

[16] Lásd ehhez Sík Sándor hasonló tépelődését a készülő második zsidótörvény kapcsán: Szabó János (szerk., 1993): *A százgyökerű szív. Levelek, naplók, visszaemlékezések Sík Sándor hagyatékából.* Magvető, Budapest. 205–209.

[17] A Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, C/39. Levelezés. Kemény Gábor 31.

„Tisztelt Kartárs Úr!

Az ünnep első napján sem *érzem* erősebben tegnap érkezett *sorainak keserű igazságát*, mint a legszürkébb hétköznapokon, hiszen *állandóan, azonosan érzem*.

Sok mindent nem értek életünk keserű folyásából, azaz nem tudok megérteni másként, egyedül az emberi rövidlátásból és értelmetlenségből. Azt hiszem, nem volna helyes éppen azt is, amire e percben mindketten gondolunk, csupán rosszindulatból, vagy gyűlölködésből magyaráznunk. Bizonyos, hogy ilyenekből indult ki, de még a kezdők sem csupán ilyenek. Azok között is vannak, akik azt hiszik, hogy ezzel jót tesznek. Még többen vannak olyanok, akikben a gyűlölet nyomát sem lehet megtalálnunk, hanem súlyos homályosságát a látásnak, önállótlanságát a helyzet megítélésének, képtelenséget a jövő elgondolására. Ez nem mentsége senkinek, csak megérthetővé teszi sokak állásfoglalását.

Érthető az is – de arra a magyarázatot hajszálra sem lehet mentő ízűnek, vagy éppen erejűnek tekinteni –, hogy a »homo homini lupus" [ember embernek farkasa] tétele örökre érvényesnek mutatkozik, és hogy az »együtt üvöltés a farkasokkal« olyan egyszerű megoldása gyarló emberek számára a nagy kérdéseknek! Nekem ez a legutolsó tetszik legemberibbnek, azaz a legközönségesebbnek. Éppen ez van a legtávolabb attól, amit emberségesnek, emberhez igazán méltónak, az embert a csúszó-mászótól megkülönböztetőnek tanultunk meg, és – hála Istennek! – meg is szoktunk a magunk közvetlen környezetében.

Mindez azonban nem változtat azon, hogy amit Kolléga Úr levelében lejegyzett, tökéletesen igaz. Azon sem változtat, hogy *nem egyedül azoknak keserves ez a korszak, akik méltatlanságát és nyomasztó súlyát már e percben is érzik, hanem azoknak a jólelkű embereknek is, akik átérzik mások lelki szenvedéseit és azért szenvednek, mert segíteni nem tudnak.*

Ez a korszak – s ez nem most kezdődött! – egészen különös lelkiállapotba juttatta és abban is tartja azokat, akiket nem érint sem közvetlenül, sem közvetve a korszellemnek nevezett kegyetlen egyoldalúság. S éppen ezért *azt hitték és hiszik, hogy nyugodtan és jogosan követelhetik az egyoldalú általánosítás helyett az egyéni igazságot, és azt iparkodtak és iparkodnak ma is a saját területükön érvényesíteni. Nem tudom, mennyi ilyen ember van, de azt tudom, hogy van és nem csak egy. Csak ma is ezek beszélnek a legkevesebbet. Nem hiszem, hogy gyávaságból tennék, hanem inkább azért, mert így eredményesebben tudnak segíteni egyes esetekben. A piacra menve nem sikerülne egyetlen esetben sem*. Ezeknek maguknak nincs semmi előnyük abból, hogy nem hangosan beszélnek. Mint mindenben, a mai életben is igazolódik, hogy *a nevelői gondolkodás hiánya* miatt felejtik el a hangadók az emberek lelkével való törődést.

Akik egyéni, de gyakran, sok egyénben jelentkező tulajdonságaikkal a zsidóellenességet jogosnak, indokoltnak mutatják a könnyen általánosítók előtt, szintén azt nem gondolják meg (ma sem), hogy a bennük lévő hibák alakítják a véleményt nemcsak róluk, hanem a hozzájuk tartozókról is. Ők nem törődtek soha azzal, hogy a mások lelkére milyen hatást tesznek.

Nem tudom, mi lesz az egész zsidótörvénnyel, mi lesz az eredménye az új választásoknak,[18] mi lesz a folytatása e maszlagolás mögött bizonyára megbúvó idegen politikának. Egyet azonban tudok: *sem én, sem akik még hajlandók tőlem irányítást elfogadni, soha nem leszünk más álláspontun,* mint amit örököltem az apámtól, és megvallottam Schneller ravatalánál, mert ő tette bennem 45 évvel ezelőtt tudatossá: *az ember egyéni értékét kell nézni, s ezt a nemzet szempontjából kell megítélni.*

Nagyon kevésre tartom azt, ami tőlem telik, bármilyen tekintetben is, sőt tudom, hogy az erőt nézve régen »nem az vagyok, aki voltam egykor« (Arany szava), de a munkámat annak szolgálatába állítom már régóta, hogy *tanítványaim igazságos szándékú, minden becsületes embert megbecsülő új nemzedéket akarjanak nevelni.*

Húsvétkor, magammal számot vetve, ebben a tudatban küldöm igen tisztelt Kolléga Úrnak őszinte tisztelettel kézszorításomat.

Régi híve Imre Sándor".[19]

Kemény Gábor akkoriban még egy levelet küldött Imre Sándornak, 1939. április 25-én, melyben egyebek között ezt írta: „Azon a bizonyos törvényjavaslaton […] igyekszem túltenni magam, de az nem teszi túl magát rajtam. […] Tisztán látom, hogy az őrület és a szenvedélyek dolgoznak, hogy nincs hová menekülni. […] Benka Gyula, Schneller István, Böhm Károly[20] és Imre József [erre] nem készítettek elő. […] Mi azt hittük néhány kivételes ember példájából, hogy *ilyen* a világ, hogy *így* nevelhető az ember. S ez a gondolat dermeszt meg egészen: *nevelhető-e az ember?* A Júdásoknak mindig nagyobb-e a lehetősége, mint a Jézusoknak? […] Gyűlölni és a gyűlöletet törvényesen leszögezni is más. Micsoda visszhangja lehet a közigazgatás dzsungelében egy uszításra nevelt tisztviselő részéről annak, hogy az ország vezetői, vagy képviselői így beszélnek? Mennyi Schneller Istvánnak kellene születni, dolgozni, hogy ezt a brutalitást közömbösítse. […] S itt már nem a zsidóságról van szó, de az egész magyarságról".[21]

Imre Sándor válaszlevele sajnos nem áll rendelkezésünkre, remélhetően a további kutatások majd nyomára bukkannak valahol. Kemény Gábor 1940. május 3-i leveléből kiderül, hogy Imre Sándor – Ravasz László intervenciói révén – többször is segíteni próbált Kemény Gábornak az ő mentességéhez szükséges igazolások beszerzésében a felmenői magyar honosságáról.[22]

1941. szeptember 16-i levelében Kemény Gábor jelezte Imrének, hogy megkapta a mentesítést, ám a családtagjai ügye még nem rendeződött. Emellett tudósította őt (kiemelések részben tőlem, az aláhúzottak az eredetiben – *D. P.*):

[18] Az 1939. május 25–26-i választáson a kormánypártok a mandátumok 70%-át, a nyilasok 18,5%-át, s a kisgazda, liberális és szociáldemokrata pártok összesen 9%-át szerezték meg.
[19] Az eredeti kézzel írt levél megtalálható: OPKM, Kemény Gábor gyűjtemény, Itsz: D 82.223.1. A géppel írt másolata: RL C/39. Levelezés. Kemény Gábor 35.
[20] Bőhm Károly (1846–1911) filozófus, 1896-tól a kolozsvári egyetem professzora.
[21] RL C/39. Levelezés. Kemény Gábor 34.
[22] RL C/39. Levelezés. Kemény Gábor 36.

„[…] *tanulmányt írok a zsidókérdésről, s ennek keretében természetesen a magyarországi jelenségek szociológiai értelméről is.* […] Azt tán fölösleges is hangsúlyoznom, hogy sem személyes tapasztalataim, sem tanulmányaim nem sodortak vissza a zsidósághoz. Sőt, még erősebben arra a meggyőződésre jutottam, hogy akik az antiszemitizmus életszemléletétől egészen az emberüldözés igenléséig jutottak, azok kanyarodtak vissza a zsidó szellemiség legprimitívebb megnyilvánulásaihoz. Éppen ezért *a zsidókérdést nem tartom a zsidók, vagy a zsidó származású magyarok kérdésének, sőt, határozottan keresztény és magyar problémának látom* […]. De én itt csak egyetlen momentumra akarok rátérni: a *nevelési vonatkozásokra.* […] *Az a tény, hogy már évek óta törvényesen lehet polgártársainak egy részét kisebb értékűnek tartani – lehetetlen, hogy ne legyen befolyással az új nemzedékre.* Amilyen arányban nő a leértékelés lehetősége, olyan mértékben inog meg az evangéliumi kereszténység és a Széchenyi vagy Eötvös, vagy Deák értelme szerint való magyarság hatóereje – s természetesen *ugyanilyen mértékben származnak új feladatok a nevelőkre is, hogy ezzel az eldurvulással szembeszálljanak*. …

Nagyon érdekelnének a kérdés egyetemi nevelésügyi vonatkozásai:1. Milyen befolyással van a zsidótörvény a zsidó egyetemi hallgatók lelki életére, magatartásukra? Csökkenti-e, növeli-e munkakedvüket? Vagy világosabban: megingatja-e, vagy megkeményíti-e őket a megszégyenítés? 2. Van-e érintkezés keresztény és zsidó egyetemi hallgatók között (a szemináriumban vagy azon kívül). 3. Láthatóan milyen befolyással [van] a zsidótörvény a keresztény egyetemi hallgatók lelki életére, magatartására (nem a politizáló diákokra gondolok). Gondolnak-e arra, hogy a kereszténység és a magyar szellemiség vannak olyan hatóerők, hogy az ősmagyarokon és az őskeresztényeken kívül másokat is át tud hatni? S ha megsejtik ezt az igazságot, nem okoz-e náluk restelkedést, hogy olyan korban élnek, mely az elvi megoldásokat elvetve, a törvényszerű elnyomás eszközével keresi az érvényesülést?

A nevelés erkölcsi kérdésének is látom a problémát, mert hiszen az elnyomás erkölcsileg épp oly súlyos (ha nem súlyosabb) az elnyomókra, mint az elnyomottakra. Ki tudom-e adni ezt a készülő tanulmányt az erősen kérdéses,[23] de addig is legalább önmagam előtt szeretném tisztázni. Nagyon hálás lennék, ha Professzor Uram a lehetőség szerint felvilágosítást adhatna a jelzett kérdésekre, vagy azokkal kapcsolatban olyan vonatkozásokra, melyeket én távolról nem láthatok. Nb. A közlésben Professzor Uram nevét csak akkor adnám ki, ha arra felhatalmazást kapnék."[24]

[23] Kemény Gábor akkoriban hasonló tartalmú levelekkel fordult Szondi Lipóthoz, Karácsony Sándorhoz, Pável Ágostonhoz, Kratochfill Dezsőhöz. A csak részben elkészült és publikálatlanul maradt tanulmányában Kemény Gábor abból indult ki, hogy „a zsidókérdésnek tagadhatatlanul vannak komoly történeti, lélektani okai, de van benne valami örök alkalomszerűség is, amely évezredeken át lehetővé tette, hogy gyűlölködő tömegindulatok tudatos felhasználása útján áthárítsa a felelősséget olyan egyénekre is, akik nem tudnak védekezni. Kitűnő politikai eszköz ez azoknak is, akiket mulasztás terhel a társadalmi fejlődés hiányaiért, és zsongító lelki kielégülés azoknak is, akik szenvednek a hiányok miatt". (Idézi: *Köte*, 1989, 178. [feloldás: lásd a 2. lábjegyzetben].)

[24] RL C/39. Levelezés. Kemény Gábor 37.

Imre Sándor 1941. október 8-án, műegyetemi tanszéke papírján géppel írt levélben válaszolt:

„Igen Tisztelt Kartárs Úr!

Szíves levele tárgyában Zentai Etelka tanársegéd kolléga asszonytól kértem észrevételei feljegyzését. Az első két pontra ezeket mondja: „A zsidó egyetemi hallgatók, különösen a *férfiak* visszavonultabbak, csendesebbek. Minél kisebb területet igyekeznek elfoglalni. Magukról keveset beszélnek. Ha szóba kerül a zsidótörvény, szégyenkezés nélkül beszélnek róla; mint megtörtént tényről beszélnek. Se ellene, se mellette nem mondanak semmit. Tanulmányaikat rendesen végzik, szorgalmasak. Mindegyik lázas sietséggel igyekszik magának, már előre, még tanulmányaik folytatása idején állást, munkakört, megélhetési alapot biztosítani. Ez a cél. Ennek eléréséért mindent megtesznek; tanulnak, dolgoznak. A *nők* eltérnek abban, hogy külső magatartásukban még mindig feltűnésre törekszenek, ők nem igyekszenek, mint a férfiak, minél kisebb területet elfoglalni. Ők is szorgalmasak, rendszeresen végzik munkájukat. Ellanyhulást, elernyedést *nem tapasztalni*. A zsidótörvény inkább megkeményítette őket. 2. Zsidó és nem zsidóegyetemi hallgatók között az érintkezés általában olyan, mint eddig volt, változást nem tapasztalni. Zsidók megvetéséről, vagy üldözéséről beszélni nem lehet. A szemináriumban, könyvtárban nem mellőzik őket a nem zsidó hallgatók”.

Nekem nagyon kevés emberrel van közvetlen érintkezésem. A tanárjelöltek száma nálunk is nagyon megapadt.

Rám, vagy tanársegédemre talán nem is szükséges hivatkozni.

Szíves üdvözlettel tisztelő híve Imre Sándor”.[25]

Imre Sándor tudósként, tanárként, tanszékvezetőként sem volt hajlandó diszkriminálni, s ezáltal disszimilációra ösztönözni a faji törvények által zsidónak minősített kollégáit sem.

1943-ban elismerő szavakkal levélben köszönte meg Kemény Gábornak Imre Sándor a számára megküldött Nagy László-monográfiát.[26] 1944 márciusában – vélhetően a Magyarország német megszállását követő napok valamelyikén – Imre Sándor elküldte *Kemény Gábornak* a kolozsvári egyetemi éveiről, az egyetem szellemiségéről megjelent írását,[27] melyre a címzett 1944. március 27-én reagált (kiemelések tőlem – *D. P.*):

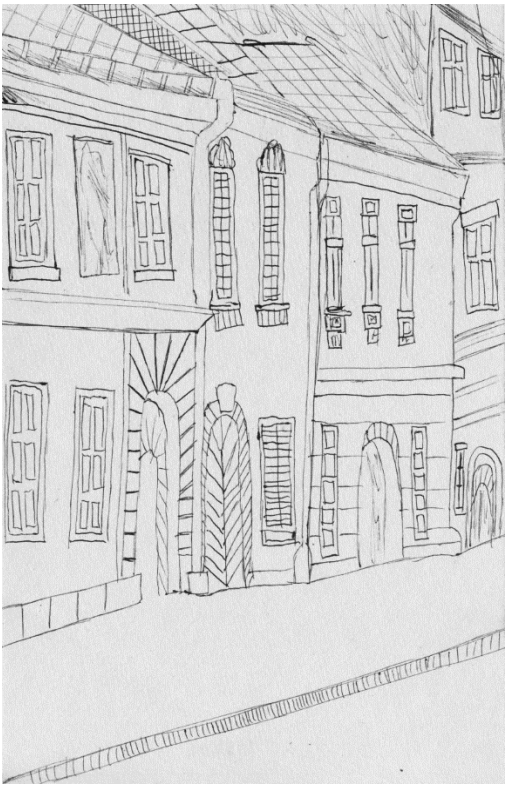
„Nagyon köszönöm a megemlékező és emlékeztető írást. *Soha jobbkor nem jöhetett volna. Ma a tépelődések és válasz nélküli maradt kínzó miértek idejében jó visszamenekülni a tiszta gondolatok és közvetlen emberi érzések forrásához* – amilyen volt

[25] OPKM, Kemény Gábor gyűjtemény, Itsz.: D.82.223.2.

[26] Kemény Gábor: *Egy magyar kultúrpedagógus: Nagy László életműve.* Merkantil Nyomda, Budapest, 1943.

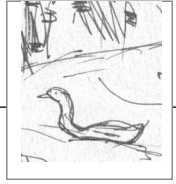
[27] Imre Sándor: A Ferenc József Tudományegyetem a századforduló táján. (Eredetileg megjelent: Kolozsvári Tudományos Könyvtár 3., Kolozsvár, 1944. 18–19.) Újra közölte: Bálint István János (szerk., 1987): *Kincses Kolozsvár II* (Magyar Hírmondó). Magvető, Budapest, 73–74.

valamikor a kolozsvári egyetem. Universitas a szó legjobb értelmében és a humanitás hirdetője, és gyakorlója, szintén a szó legjobb értelmében. Az a bizonyos összetartó erő, melyet Professzor Uram hangsúlyoz, talán a leghamisítatlanabb transzilvanizmus, mely éppen az egyetem életében jutott sajátos kifejezésre. Nemcsak ott, de ott elsősorban és a legnemesebb formában. Mi vitte oda az egyetemi hallgatókat? Ezt a kérdést bizonyára sokan próbálják megválaszolni és mindenki másképp. … De tény, hogy az első kolozsvári napoktól kezdve otthon éreztem magam, s még ma is úgy gondolok oda, mintha haza gondolnék. Pedig a régi otthon alighanem más lett már. *De »egészen« mégsem veszhet el, ami érték volt, s az ilyen megemlékezés is olyan, mint egy átmentő gesztus, mely megtalálja az útját a mostani emberekhez*, s a kulturális élet homo novus-aihoz, akik a politika cikk-cakkos ösvényén jutottak előre" – írta, kora teret nyerő barbarizmusától néhány percre elszakadva, a humanizmus műhelyére emlékezve 1944 márciusának végén Kemény Gábor.[28]



Oláh Alexandra tollrajza (6. o.)

[28] RL C/39. Levelezés. Kemény Gábor 38. (Kiemelés tőlem – D. P.)



PÉTER-SZABÓ RICHÁRD

Komoly játékok használata a középszintű oktatás során – Hogyan viszonyulnak a pedagógusok az oktatási célú videójátékokhoz?

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

2019-ben a Covid19-járvány kitörése örökre megváltoztatta az életünket. Védekezésképp az élet szinte összes területén kisebb vagy nagyobb mértékű változások következtek be, és ezek a folyamatok nem kerülték el a világ oktatási rendszereit sem. Magyarországon a védekezés részeként 2020. március 16-tól a kormány rendelkezése értelmében az oktatási intézmények felfüggesztették a jelenléti oktatást, így pedagógusoknak és diákoknak egyaránt kötelező volt átállnia a digitális oktatási formákra. Ez a hirtelen váltás nagy kihívás elé állította az ország összes oktatási intézményét (*Bokor*, 2020).

A kialakult szituációban a köznevelés terepein is számos elektronikus platformot vezettek be alkalmi jelleggel vagy tartós használatra szánva. A legtöbb intézmény a Köznevelési Elektronikus Ügyintézési Rendszer használatát szorgalmazta (E-Kréta), azonban a felület nem volt felkészülve ekkora terhelésre. Számos más platform használatára is láthattunk példákat, úgymint a Voice over IP-szolgáltatásokra (VoIP) épített programok (Skype, Viber, Discord, Zoom), az E-learning Management System (e-LMS) felületek (Moodle, Google Classroom) vagy a Microsoft által az iskolák számára a járványhelyzet miatt átalakított és testreszabhatóvá tett Microsoft Teams. Azonban a technikai nehézségek leküzdésén túl a pedagógusoknak az új oktatási módszerek bevezetésének és a meglévők módosításának feladatával is meg kellett küzdeniük, valamint rövid idő alatt kellett felzárkózniuk a jelentősen fiatalabb médiafogyasztók igényeihez és elvárásaihoz.

Az alábbi írás a középszintű oktatásban eredménnyel alkalmazható videojátékok bevezethetőségével foglalkozik. Második részében bemutatunk egy kérdőíves felmérést is, amely 710 válasz alapján a középszintű oktatásban közreműködő pedagógusok szokásait és hozzáállását hivatott felmérni az ún *digitális komoly játékok* oktatási szintű felhasználásával kapcsolatban.

PEDAGÓGIAI CÉLOK: FIGYELEM ÉS RÉSZVÉTEL

A magyarországi oktatás képzési szerkezete és alkalmazott módszertanai alig változtak az elmúlt évtizedekben (*Gubik* és *Bartha*, 2018) – a technológiai fejlődéshez való

igazodást a kényszerű online tanításra való átállás lendítette valamelyest előre. Pedig számos külföldi kutatás támasztja alá, hogy a hagyományostól eltérő oktatási megoldások és a tanári szerep átalakulása mentoráló szereppé gyakran eredményesebb a tanulási folyamatot befolyásoló készségek és képességek (a kritikai gondolkodás, a kommunikációs és kollaboratív készségek, a problémamegoldó képesség stb.) fejlesztésében (*Malek* és mtsai, 2014; *Mitra* és *Crawley*, 2014; *Rix* és I, 2016; *Varannai* és mtsai, 2017). A magyar oktatási rendszer egyik legnagyobb mai kihívásának **a fenti értelemben vett oktatói szemléletváltás** megvalósulását tekinthetjük (*Jármai*, 2015). Ha ez megtörténik, az megoldást jelenthet olyan visszatérő problémákra, mint a *diákok figyelmének* hosszú távú *lekötése* – és az *aktív részvétel* elősegítése.

Ez a két kérdéskör – a használt fogalmakat tekintve – nem is annyira egyértelmű, mint elsőre tűnik. A *részvétel* esetében például felmerül a kérdés: pontosan mi tekinthető *aktív* részvételnek? Sőt: a jelzőből adódó természetes nyelvi ellenpontot képező *passzív részvétel* kifejezés vajon nem utal-e ugyancsak fontos jelenségre? És minek hívjuk azt a jelenséget, amikor a diák jelen van az órán, de teljesen mást csinál – *aktívan* –, mint amit a tanár elvár tőle? Egyáltalán az aktív részvétel kinek az érdekét szolgálja?

Míg a magyar *részvétel* szó a tantermi munkában való valamilyen megnyilvánulást feltételez, addig a külföldi szakirodalomban gyakran használt angol terminus, az *engagement* (elköteleződés) teljesen más jelentéstartalommal bír. Ez utóbbi jelentéstartományát alapul véve a pedagógusok által a diákoktól elvárt részvétel viselkedésbéli (jelenlét, órai munka teljesítése), emocionális (érdeklődés, kötődés) és kognitív (túlteljesítés, kihívások keresése) dimenziók mentén szerveződik. Érzelmi elköteleződés nélkül a tanteremben tényleg csak „részt veszünk" az órán, és *megfelelünk* a felénk támasztott követelményeknek (*Harper* és *Quaye,* 2009).

Első hallásra sokan gondolhatnak arra, hogy az aktív részvétel vagy elköteleződés azt jelenti, a diák jól érzékelhetően, folyamatosan és láthatóan figyel (például szemkontaktust keres és tart fenn a tanárral), kérdez, reflektál és véleményez, elvégzi a kiadott órai feladatokat. Ez esetben a „passzív" ezek ellentettje lehetne: a diák csöndben van, részben vagy egyáltalán nem figyel, nem tesz fel kérdéseket stb. *Liu* (2001) szerint azonban a részvételnek több fajtája is lehet, nevezetesen (1) teljes integráció, (2) bizonyos körülmények által befolyásolt, feltételes részvétel, (3) marginális interakció és (4) csendes megfigyelés, ezek pedig akár egy órán belül is váltogathatják egymást. A teljes integráció során a diákok kérdeznek, válaszolnak, képesek spontán, az órához kapcsolódó diskurzust indítani vagy benne részt venni, az órai munka ez esetben olyan természetes számukra, mint egy hétköznapi beszélgetés a barátaikkal. A második esetben a diákok részvételét számos környezeti, szociokulturális, kognitív vagy érzelmi hatás befolyásolhatja. Például megvárják a többiek véleményét egy témáról, alaposan átgondolják és összegzik, összevetik saját érzelmeikkel és gondolataikkal, majd csak azután szólalnak meg. Ide tartozhat az a viselkedésforma is, melynél a diák csak direkt kérdésre vagy felszólításra válaszol, utasításra cselekszik. A harmadik kategória diákjai szívesebben jegyzetelnek, figyelnek, ugyanakkor nem áll távol tőlük, hogy a témát megvitassák akár órán kívül is – órai keretek között pedig csak ritkán, de mondanivalójukat jól átgondolják, mielőtt felszólalnak. Az utolsó kategória utal azokra a diákokra, akik csak sodródnak az árral, elfogadják, ami az órán zajlik, ám ettől még

jegyzetelhetnek, vagy a későbbiekben begyűjthetik az órai anyagot. A prezentált gondolatmenetet követve felfoghatjuk az aktív / passzív órai részvételt az említett négy dimenzió mentén, ahol az első két kategória inkább aktív, a második kettő inkább passzív órai részvételt sugall. Ebből a szempontból vizsgálva pedig **a passzív órai részvétel fogalma máris veszít a ráragadt pejoratív minőségből**.

Számos kutató és oktató preferálja az aktív tantermi részvételt, és próbál megoldásokat találni annak elősegítésére, hiszen sok kutatás megállapítja, hogy azok a diákok, akik aktívan vesznek részt az órai munkában, jobb eredményeket érnek el, elégedettebbek, könnyebben tanulnak (*Tatar*, 2005). Ugyanakkor az aktív órai részvételre való törekvésnek az oktató részéről lehet egy másik oka is: az azonnali pozitív megerősítés. Bármilyen tanár, tantermi környezetben, ugyanolyan előadónak számít, mint egy színpadra lépett művész. Az oktatóknak így a diákoktól érkező aktív reakció olyan hatással érhet fel, mint egy előadás közbeni vagy utáni tapsvihar, míg természetes rossz érzés keletkezhet a „csönd" következtében. Ugyanakkor – utalva a fent mondottakra – könnyen előfordulhat, hogy a „közönség" csupán a csendes figyelem állapotába került, és a reakció hiánya így nem feltétlenül hordoz rossz jelentéstartalmat.

A részvétel elősegítésével párhuzamosan merül fel feladatként a diákok figyelmének lekötése. Ez az oktatási tevékenység egyik visszatérő, sarkalatos célja. A figyelem egy olyan folyamatot jelent, mely során az agy korlátozott kapacitásából kifolyólag az észlelés során keletkező ingerek között szelektál (*Hámori*, 2018). A figyelem másrészről felfogható egy tudatos irányítást igénylő folyamatként is, mely során elménk feldolgozási erőforrásait egy konkrét ingerre fordítjuk (*Michael W.* és mtsai., 2003), illetve készenléti állapotként az ingerek potenciális befogadására. Jellemzői közé az erősséget, tartósságot és terjedelmet sorolhatjuk. Az erősség (a koncentráció mértéke), valamint a tartósság (a figyelem időtartama) függ a figyelem tárgyától, csakúgy, mint a személy képességeitől, illetve egyéb külső, környezeti tényezőktől. A figyelem terjedelme alatt az elme feldolgozási képességét értjük: nevezetesen azt, hogy adott idő alatt hány dologra és milyen mértékben tud az egyén figyelmet fordítani. Így például ide soroljuk a figyelem megosztásának és fókuszálásának kérdéskörét is. Fókuszált figyelem során tudatosan szűrjük az információkat, és csak a releváns dolgokkal foglalkozunk, míg figyelmünket megosztva egyidejűleg több dolog feldolgozása történik meg különböző mértékben.

Pedagógiai szempontból az oktató célja, hogy a tanuló figyelmének jelentős részét az órai tananyagra irányítsa. Ebből a szempontból talán érdemesebb is lenne a kérdéskört nem a figyelem lekötéseként, hanem a tanuló figyelmének fókuszálásaként, irányításaként vizsgálni. Egy tanóra során a diákot rengeteg inger érheti akár kívülről, de belülről is. Külső ingernek számít például az oktató mondandója, a tananyag, az órai feladatok, az osztálytársak, kívülről érkező zajok, hangok, események, a mobiltelefon jelzései, míg belső ingernek számítanak azok a dolgok, amik a diákot aktívan foglalkoztatják, és nem kötődnek a tanórai keretekhez (például közelmúltban történt események, érzések, vagy akár egy olvasott könyv, játszott játék). Amennyiben a tanárnak sikerül diákjai figyelmét az általa prezentált/képviselt tananyagra irányítani, és ezt a figyelmet fenntartani, úgy a tanulási folyamat eredményes kimenetelének esélye növekszik (*Hámori*, 2018).

A figyelem irányítása és fókuszálása számos módon történhet, a különböző technikák (eltérő feladatok, munkaszervezés, hanglejtés, változatosság, mozgás, eltérő audiovizuális ingerek stb.) jól időzített váltakozása pedig nagyban elősegítheti a tevékenység sikerét. A tradicionális oktatás során például az általánosságban vett tanórát a pedagógus előadása uralja, s jobbára verbális információátadás történik, ami különösen problémás, mivel **a tanulók jobban emlékeznek az egyidejűleg elmondott és megcselekedett dolgokra**, mint a pusztán látottakra vagy hallottra (*Ginnis* és mtsai, 2007). *Imre Anna* (2019) kutatása alapján a diákok több mint felével előfordul, hogy unatkozik az órán, s leginkább azt szeretik a tanórákban, amikor az oktató gyakorlati módon mutat be valamit (például filmmel, kísérlettel stb.).

Napjainkra egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a hagyományos tanítási/tanulási módszereken túl új technikákra van szükség az oktatásban. A számos lehetőség közül, melyek a diákok figyelmének irányításában és az órai elköteleződés esélyének növekedésében segíthetnek, az egyik opció a játék alapú tanulás, azon belül is az oktatási célzattal készült, digitális „komoly játékok" iskolai bevezetése, implementálása lehet.

JÁTÉK, JÁTÉKOSÍTÁS ÉS KOMOLY JÁTÉKOK

A *játék* definiálására számos kísérlet született az elmúlt évtizedek folyamán (*Huizinga,* 1938; *Caillois,* 1953; *Avedon* és *Sutton-Smith,* 1971; *Salen* és *Zimmerman,* 2003; *Juul,* 2010; *Stenros*, 2017). Azonban egy egységes, a játék minden aspektusára kiterjedő definíció megalkotása valószínűleg lehetetlen vállalkozás lenne. Minden kutató más nézőpontból ragadja meg a fogalmat, főleg az általuk fontosnak vélt sajátosságokra alapozva (*Wittgenstein* és *Anscombe,* 1953). *Caillois* például elválasztja egymástól az angol *game* (ludus) és *play* (paidia) fogalmakat. Míg utóbbi egy szabadságon alapuló, akár spontán, csak a részvétel örömeért történő, akár improvizációs tevékenységet jelent, addig az előbbi egy szabályok által határolt elfoglaltság, ahol a résztvevők egymással vagy a játékkal versengenek egy cél elérése érdekében. A jelenlegi értekezés nézőpontjából az alábbi definíció mutat irányt a játék fogalmának megértéséhez: *a játék szabályok által felépített és azok által körülhatárolt tevékenység, melyben a játékos szabad akaratából, örömszerzés céljából vesz részt, és a tevékenység mibenléte a játékos szempontjából értelmezendő.*

A *gamifikáció,* azaz *játékosítás* meghatározására számos megközelítés született az elmúlt évtizedek során. Az általánosan elfogadott definíció szerint a gamifikáció a játékok designelemeinek, mechanizmusainak felhasználása nem játékhoz köthető környezetben annak érdekében, hogy az növelje a résztvevők motivációját és érdeklődését (*Deterding* és mtsai, 2011; *Kapp* és mtsai, 2014). A játékosítás során nem játékokat hozzunk létre valami másból (*Dichev* és mtsai, 2015), csupán különböző aspektusokat használunk fel a játékokból. Számos kutató szerint a gamifikáció megfelelő alkalmazása hasznos lehet a tanórai elköteleződés elősegítésében és a figyelem fókuszálásában (*Albertazzi* és mtsai, 2019; *Dicheva* és mtsai, 2019; *Lee* és *Hammer*, 2011). A játékosítás képes arra, hogy növelje a diákok motivációszintjét, valamint erősítse szociális, gyakorlati és problémamegoldó készségeiket. Fontos azonban megjegyezni, hogy a gamifikáció többnyire a játékok legkevésbé esszenciális részeit szokta felhasználni

(pontrendszerek, szintek, tapasztalati pontok, jelvények, stb.), melyek önmagukban nem felelnek a játék szórakoztató mivoltáért. Ennek oka a könnyű implementálhatóságban és hozzáférhetőségben keresendő.

A gamifikáció joggal próbálja kiaknázni a tevékenységben zajló lehetőségeket. **Játszani öröm – és a legalapvetőbb emberi szükségleteink közé tartozik**. Azonban felmerül a kérdés: ha a játékok ilyen átütő erejűek, akkor miért csak egyes elemeiket próbáljuk a *meglévő* folyamatokba építeni? Miért nem használjuk egészükben őket?

A gamifikáció általános gyakorlatától eltérően az ún. *komoly játékoknál* elengedhetetlen a játékos környezet és a megfelelő (teljes) játékélmény megléte. Maga a terminológia egészen a reneszánsz korig vezethető vissza,, ahol a „serio ludere" kifejezést használták olyan szituációkra, ahol a humor segítségével vitattak meg komoly témákat (*Djaouti, Alvarez, Jessel* és mtsai, 2011; *Manning*, 2003). Az első definíció, mely a fenti módon meghatározott játékokkal kapcsolatban írta le a komoly játékokat, Clark Abt *Serious Games* című könyvében jelent meg (*Abt*, 1970). Abt definíciója alapján ezek a játékok gondosan átgondolt oktatási célzattal készülnek, nem szórakoztatási céllal. Ez azonban *nem jelenti azt, hogy nem lehetnek szórakoztatóak*.

Fontos megjegyezni, hogy a *komoly játékok* kifejezést *digitális játékok*ra használja *Sawyer* (2002), aki játékalapú szimulációk fejlődése érdekében a videójáték-technológiák és -mechanikák felhasználása mellett állt ki. Azonban ki kell emelni, hogy komoly játék nem csak digitális játék lehet.

A G/P/S modell létrehozásával *Alvarez* és *Djaouti* (2011) megpróbálta három kritérium mentén azonosítani a komoly játékokat. A *gameplay* (játékmenet) kifejezés azokra a mechanikákra és struktúrákra utal, melyeket a játék használ. A *purpose* (cél) a játék fő célját jelzi (nem számítva ide a szórakoztatást). A *scope* (felhasználási terület) a komoly játék alkalmazásának területi felhasználási módjára utal (oktatás, politika, környezetvédelem, stb.). A legáltalánosabb definíciók szerint így *a komoly játékok olyan interaktív digitális vagy nem digitális játékok, melyek a szórakoztatáson túlmutató céllal készültek annak érdekében, hogy a játszóknál elérjék a kívánt eredményeket.* Ezeknél a játékoknál fontos, hogy kihívást jelentőek és szórakoztatóak legyenek, s mindeközben tartsák szem előtt létrejöttük elsődleges célját (*Alvarez* és *Laurent*, 2008; *Bergeron*, 2006; *Michael*, 2006; *Stokes*, 2005; *Zyda*, 2005).

JÁTÉK ALAPÚ TANULÁS

A játék alapú tanulás (game based learning) mint tematika magába foglalja a kimondottan oktatási céllal készült játékok használatát csakúgy, mint bármilyen más, akár szórakoztatási céllal készült játékok, vagy a *paida* kategóriájába sorolható tevékenységek felhasználását az edukációs folyamat során. Így a játék alapú tanulás definíció szerint egyszerűen egy olyan tanulási forma, amelyhez valamilyen (nem csak digitális) játékot használnak fel (*Whitton*, 2012). A digitális játék alapú tanulás (DGBL) *Tang, Hanneghan* és *El Rhalibi* (2009) alapján egy *innovatív tanulási megközelítés, mely valamilyen edukációs értéket magába foglaló számítógépes játék használatából eredeztethető, vagy olyan különböző szoftveres megoldások használatából, mely a játékokat tanulási és*

oktatási, támogatási, tanítási folyamatokat megsegítő vagy a diákokat értékelését támogató célra használja. Megjegyzendő, hogy sok esetben a játék alapú tanulást (GBL) párhuzamosan vagy szinonimaként használják a digitális játék alapú tanulásra (*Gee*, 2005; *Pásztor*, 2014; *Prensky*, 2003).

Összegezve: a játék alapú tanulás a fentiek alapján felfogható egy olyan tanulási folyamatként, melynek alapja *részben vagy egészében* valamilyen játék (akár a *ludus*, akár a *paidia* értelmében).

KUTATÁS

Az alább bemutatott kutatás azt hivatott felmérni, hogy a hazai középfokú oktatási színtéren a magyar pedagógusok

- használnak-e szórakoztatási vagy oktatási célú videójátékokat;
- hogyan vélekednek a komoly játékokról;
- milyen érvek mentén használnak vagy terveznek használni hasonló programokat, vagy éppen miért utasítják el őket.

A kutatás célja, hogy eredményei segítségével képet adjon a hazai oktatók attitűdjeiről a *digitális* komoly játékok iránt, és a félelmeket / negatív attitűdöket is feltárva további vizsgálódásoknak adjon kiindulópontot.

A fenti kérdések megválaszolása érdekében egy kérdőíves felmérést készítettem, melyet 1127 iskola részére küldtem el. A kiválasztás a Középfokú felvételi információs rendszer (KIFIR) adatbázisa alapján történt, és az összes e-mail címmel rendelkező, gimnázium, szakgimnázium, technikum, szakképző iskola, szakiskola és készségfejlesztő iskolát felölelte (*KIFIR - Országos adatok - Összes tanulmányi terület, teljes lista*, 2021). Az iskolák e-mail címét a Google keresőmotor segítségével az iskolák weboldaláról egy önálló adatbázisba mentettem el. Az azonos, központi e-mail címhez tartozó iskolákat szűrtem, így csak egyszer szerepelnek az adatbázisban.

A kiküldött e-mailben megtalálható a kérdőívre mutató link, valamint egy saját fejlesztésű komoly játék, az *1848 – A játék* címre hallgató program bemutatója. A játékot kipróbálásra is felajánlottam az érdeklődő oktatók részére. Az említett program pilot tesztje már a tavalyi év folyamán, pozitív eredményekkel zárva megtörtént (*Péter-Szabó*, 2020).

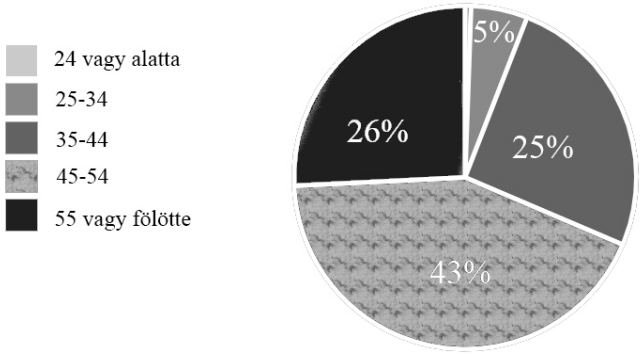
A kérdőív három szakaszra tagolódott, így az első rész az pedagógusok játszási szokásaival foglalkozott, a második az oktatási szokásokkal és benyomásokkal, a harmadik szakasz pedig a demográfiai jellemzőkkel. A kérdőívről egy hónap elteltével emlékeztető e-mailt küldtem, az összes intézmény számára.

EREDMÉNYEK

A kiküldött kérdőívekre összesen 710 válasz érkezett. A kitöltők 67,8%-a nő, 32,2%-a férfi volt. A válaszadók többsége (45,4%) szakgimnáziumban vagy technikumban tanít, 26,3% gimnáziumban, 13,3% szakközépiskolában, 10,5% szakiskolában és 4,5% egyéb középfokú szakképesítést nyújtó iskolában. Az életkorok elosztása az *1. ábrá*n látható:

1. ÁBRA

A válaszolók életkorának eloszlása (év)



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az első szakasz eredményei alapján a középiskolai oktatásban részt vevő tanárok 54,3%-a, saját bevallása szerint soha nem játszott videójátékokkal, míg 18,1% kevesebb, mint havonta egy alkalommal választja ezt a kikapcsolódási formát. Naponta csupán a válaszadók 9,4%-a játszik, és legalább heti egy alkalommal csupán 8%. Az *1. táblázat* életkor szerinti elosztásban mutatja be az oktatók válaszait:

1. TÁBLÁZAT

Játékhasználat életkor szerint

Korcsoport (év)	**Minden nap**	**Legalább hetente egyszer**	**Legalább kéthetente kétszer**	**Legalább havonta egyszer**	**Kevesebb, mint havi egyszer**	**Soha**	**N.T. / N.V.**
24 – alatta	2	0	0	0	1	1	0
25–34	6	8	0	4	8	12	0
35–44	20	21	7	14	35	83	1
45–54	23	20	5	21	55	176	4
55 – fölötte	16	8	6	6	30	115	3

FORRÁS: *saját szerkesztés*

A használt videójátékok típusát illetően a legtöbb hazai pedagógus *ügyességi* játékokkal (43,5%), illetve *oktatási célú videójátékokkal* (32,4%) szokott játszani. A második helyen az oktatási célú játékok szerepelnek, melyekkel a játékhasználó pedagógusok 32,4%-a játszik. A harmadik helyen az „egyéb" kategória szerepel 67 válasszal, mely

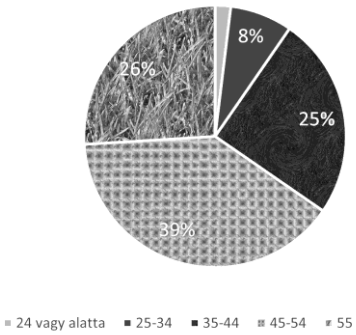
kategóriába a legtöbb válaszadó a sakkot, a kvízeket, a kártyát és az egyéb logikai játékokat helyezte. A leggyakrabban használt elektronikus platform a *személyi számítógép* (65,1%), illetve a *mobiltelefon* (50%), míg a (bármilyen) konzol használata elenyésző mértékben jellemző.

Kevesebb mint a játszó tanárok fele szokott a szabadidejében használt videójátékokról beszélgetni a diákjaival.

Az oktatási szokásokat vizsgáló szakasz kérdéseire érkezett válaszok alapján megállapítható, hogy a középszintű oktatásban résztvevő oktatók 84,5% soha nem használt még szórakoztatási céllal készült videójátékot az órai munka során, és oktatási céllal készült videójátékot is csupán 35,3% vett igénybe. A két kategória életkorszerinti elosztása a *2.* és *3. ábrá*n látható:

2. ÁBRA

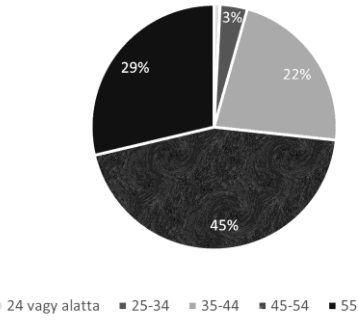
A szórakoztatási célú játékok órai felhasználásának életkori szerinti eloszlása



FORRÁS: *saját szerkesztés*

3. ÁBRA

Az oktatási célú játékok órai felhasználásának életkor szerinti eloszlása



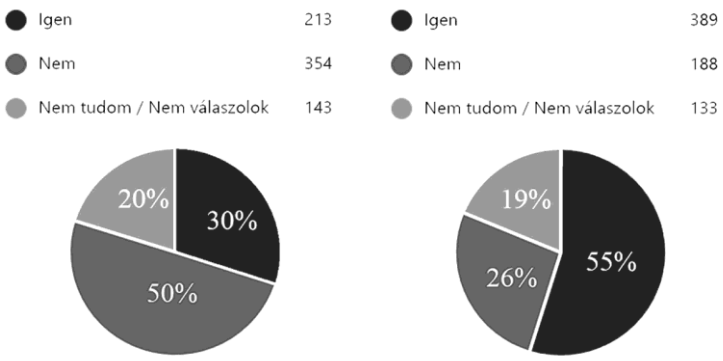
FORRÁS: *saját szerkesztés*

Jól látható, hogy főleg a 45–54 éves korosztály alkalmazott már szórakoztató vagy oktatási célú videójátékokat az órák során.

Arra a kérdésre, hogy a jövőben terveznek-e szórakoztatási vagy oktatási célú videójátékot igénybe venni, az alábbi ábra adja meg a választ. Itt érdemes megfigyelni, hogy a szórakoztató játékok használatától a válaszadók fele elzárkózik, ellentétben a kimondottan oktatási céllal készült játékokkal, melyeknek használatát több, mint az oktatók fele tervezi.

4. ÁBRA

Szórakoztatási és oktatási célú videójátékok felhasználási szándékának eloszlása



FORRÁS: *saját szerkesztés*

A kérdőív utolsó szakasza az oktatók attitűdjeit, félelmeit, illetve indokait vizsgálta a játékok felhasználása mellett vagy ellen. A videójátékok órai felhasználása mellett számos érv sorakozott fel a felmérés alapján. A leggyakrabban előforduló válasz (72,4%) „*A diákok tanulási motivációjának növelése érdekében*“ volt. Sokan gondolták úgy, hogy az ilyen típusú játékok bevezetése segít a tanóra érdekesebbé tételében (63,7%), a diákok figyelmének megragadásában (56,8%), a releváns tananyag könnyebb átadásában (39,3%) vagy a kreativitás fejlesztésében (34,5%). Azok közül, akik nem terveznek videójátékot használni tanórai keretek között, **a leggyakoribb indok a megfelelő saját tudás hiánya volt a játékokkal kapcsolatban** (28,1%). Sok tanár úgy érezte, hogy a diákok már így is eleget játszanak otthon (24,2%), valamint azt, hogy az ilyesféle játékok nem relevánsak a tananyagot illetően (23,2%) – vagy épp úgy gondolták, nem található a tantárgyukhoz illeszthető játék (22,9%).

A szakasz utolsó tétele a videójátékok felhasználásának nehézségeiről kérdezte a pedagógusokat. Csupán 14,3%-uk nyilatkozott úgy, hogy nem látott és nem tud előrevetíteni sem felmerülő nehézségeket. A válaszok alapján a leggyakoribb lehetséges probléma a felhasználást illetően az intézményekben tapasztalható technikai nehézségek (49,4%), illetve a nem megfelelő tantermi körülmények (39,2%). Sokan nehezítő

körülménynek tartják még a játékok potenciális költségét (35,3%), és a beszerzéssel kapcsolatos problémákat (32,3%), illetve úgy érzik, a bevezetést nehezíti a felkészüléshez szükséges idő (28,5%) és az oktatók nem elégséges felkészültsége (25,4%).

ÉRTELMEZÉS

Magyarországon sok emberben továbbra is az a kép él, hogy videójátékokkal többnyire „fiatal fiúk játszanak a szabadidejükben". Az *LG Magyarország* itthoni felmérése alapján (2021) azonban ez a kép téves. Az eredmények tekintetében a kutatók megkülönböztettek átlagos és aktív játékosokat. Előbbi csoportba pedig azok tartoznak, akik az elmúlt évben biztosan játszottak videójátékkal, utóbbiba pedig a rendszeres fogyasztók sorolhatók. A cég eredményei alapján a válaszadók 86%-a úgy tartja, hogy a játékosok férfiak, 77%-uk pedig a fiatalabb korosztály képviselőinek gondolja őket. A felmérés egyéb sztereotípiákra is rávilágított, miszerint a játékosok inkább magányos, otthonülő emberek, nem szívesen utaznak, nincs egyéb hobbijuk, és nem figyelnek oda saját táplálkozásukra, megjelenésükre. A valóság azonban más képet mutat: az átlagos játékosok 28%-a a 18–29 évesek kategóriájába sorolható, míg 33%-uk 30–39 év közötti, 39%-uk pedig 40 év vagy afölötti életkorral rendelkezik. Ez az arány minimálisan tolódik el a fiatalabb korosztály javára az aktív játékosok esetében, ahol az eredmény a fent említett kategóriáknál 37%, 31% , illetve 32% volt. A felmérés alapján Magyarországon a férfi és női játékosok aránya többé-kevésbé egyforma, az átlagos játéksok esetében 49% és 51%, míg az aktív játékosoknál 58% és 42%.

Bár a fenti adatok azt indikálnák, hogy jó eséllyel találhatunk pedagógusokat, akik átlagos vagy aktív játékosnak tekinthetőek, a számukra kiküldött kérdőív alapján a valóság más. A megkérdezett tanárok több, mint fele soha nem játszott videójátékokkal, és alig akad olyan oktató, aki aktív játékosnak mondható. Igaz, amennyiben megvizsgáljuk az életkorok eloszlását, látható, hogy a válaszadók az idősebb korosztályból kerültek ki, többségük 45. életévet is betöltött oktató (összehangban egyébként a pedagógus korfával). Ennek fényében nem meglepő, hogy a középszintű oktatás órái során nagyon kevesen használtak szórakoztatási vagy oktatási célú videójátékot (15,5% és 35,3%).

Nemzetközi színtéren számos kutatás megállapította már, hogy sok tanár használ valamilyen videójátékot az órái során (*Kennedy-Clark*, 2011; *Ruggiero*, 2013; *Sandford* és mtsai, 2006). *Williamson* (2009) kutatása szerint az Egyesült Királyságban a tanárok 35%-a már használta, 60%-a pedig tervezi használni a videójátékokat az oktatás során. Magyarországon, **bár a többség nem használ szórakoztatási célú játékokat az oktatás során, 30%-uk tervezi azt** – míg oktatási célú játékok esetében ez az arány 55%. Ez annak fényében is különösen fontos faktor, hogy saját kutatásunkból egyértelműen kitűnik: olyan tanárok is szívesen alkalmaznának videójátékokat, akik korábban nem használták még őket, vagy soha nem is játszottak velük. Az oktatási célú videójátékok felhasználási aránya azonban megegyezik az Egyesült Királyságban tapasztaltakkal: hazai viszonylatban is a megkérdezettek 35%-a használt már valamilyen komoly játékot órái során,

szórakoztatási céllal készült programot viszont kevesebb, mint fele ennyien. A szórakoztatási céllal készült videójátékok ilyesfajta hátránya abból adódhat, hogy a szórakoztató játékokat a pedagógusok kevesbé ismerik, és nem bíznak bennük – mivel többségük nem játszik velük. Emögött állhatnak azok a sztereotípiák is, amelyek az LG felméréséből kiderültek.

Az egyik leggyakrabban emlegetett ellenérv a videójátékok bevezetése ellen, hogy az oktatók nem tudnak eleget ezekről a játékokról. *Bokor* és *Pelle* (2015) úgy gondolják, hogy *az oktatás gamifikációjához nem szükséges, hogy az oktatók képzettek legyenek a videójátékok terén*. Valójában ez a komoly játékok esetében is megállapítható, mivel a játékba való beletanulás mindenfajta termék esetében a játék része. Elképzelhető, hogy ha a pedagógusok szakmai továbbképzés vagy egy célzott előadás keretében találkoznának olyan példamutató játékokkal és eljárásokkal, melyek megmutatják a játékokban rejlő erőt, akkor a „tudatlanságtól" való félelem alábbhagyna. Természetesen jogos ellenérv lehet az is, hogy az amúgyis alacsony óraszámba nem fér bele a videójátékok használata, bár itt felmerülhet a kérdés: nem fordulhat-e elő, hogy egy gyakorlatiasabb példán bemutatott tananyag gyorsabb módon megtanulható? Vagy ha nem is a tanórán, de házi feladat *helyett* nem lenne érdemesebb egy komoly játékot kipróbáltatni a diákokkal?

Kutatásomban érdekes érvként tűnik még fel a játékok ellen az is, hogy az oktatók szerint a diákok így is eleget játszanak. Talán kevés tanár ismeri fel az abban rejlő lehetőségeket, hogy ha a diák saját szabadidejét önszántából fordítja játékra (ráadásul a legtöbb esetben emlékszik arra, hogy mi történt, mit csinált a játékban, milyen érzésekkel töltötte el stb.), akkor egy oktatási célzattal használt videójáték talán eredményesen fókuszálhatná a diák eneregiáit és figyelmét a tananyagra, akár tanórán kívül is. Persze érthető az az álláspont is, hogy „a játékokon kívül is van élet", de nem is az a cél, hogy *mindent* játékokkal oldjunk meg. Csupán érdekes lehet feltenni a kérdést, hogy egy alapvetően sokat használt eszköz miért is ne kaphatna esélyt az oktatásban, pláne ha képes lehet olyan dolgok szemléltetésére és átélhetővé tételére, amit az elmondott vagy írott szó nem tud ugyanolyan hatásosan ábrázolni vagy éreztetni, mint például történelmi események, a való életben veszélyes szituációk – operálás, gépszerelés stb.

Bár globális szinten történt néhány jelentős kezdeményezés popkulturális játékok oktatási célú használatára (*Assassin's Creed* – Discovery mód), az eredmények alapján a tanárok többsége a szórakoztatási céllal készült videójátékokkal sem találkozott még, így nem meglepő, hogy sokan elzárkóznak az oktatási célú videójátékok felhasználásától. Ez a jelenség különösen problémás. A komoly játékok elterjedése szempontjából egyaránt fontos a diákok és a tanárok pozitív visszajelzése, hiszen ezek befolyásolhatják a piac alakulását is (*Bokor*, 2014), és még több komoly játék megjelenését ösztönözhetik. Sok esetben felmerült releváns komoly játék hiánya is az oktatók részéről. Hazai viszonylatban **valóban kevés magyar nyelvű játék található**, és szélesebb körben is a szórakoztatási célú videójátékok dominálnak, tekintbe véve a piaci igényeket. Azonban a videójátékok, valamint a fejlesztő technológia gyors evolúcióját alapul véve ez a fajta médium rengeteg potenciált rejthet magában.

Látható az is, hogy a hazai pedagógusok túlnyomórészt mindannyian ugyanazokat az előnyöket (érdekesebb tanóra, figyelem megragadása, motiválás) látják a komoly

játékok esetében. *Bokor* (2013) szerint azonban a komoly játékok egyetemes bevezetésének gátat szabhatnak hazai környezetben az eltérő intézményrendszeri viszonylatok (az elérhető IT eszközök különbsége, a pedagógusok más és más felkészültsége, az anyagi vonzatok stb.), vagy a hazánkban jelen lévő digitális szakadék, amely főként a felhasználási és hozzáférési lehetőségek eltérésében mutatkozik. Ezt támasztja alá a legtöbb ellenérzés és felismert nehézség a tanárok részéről is (nem megfelelő felszereltség, nem megfelelő tantermi feltételek stb.). Ha ezek megoldódnának, az egyetlen dolog, ami még gondot okozhatna – s ez a kérdőívre adott válaszokból kitűnik –, a játékok órai munkába való beillesztésének időköltsége.

A digitális komoly játékok bevezetésének útjában álló legnagyobb nehézségnek a tanárok összességében a technológiai limitációkat tekintik. Azonban érdemes kiemelni, hogy egyre nagyobb teret nyer a felhő és internet alapú játék is. A jövőben elképzelhető lehetőség lenne, hogy az oktatási vonatkozással rendelkező játékokat ilyen platformokon vezessék be – már most is vannak efféle kezdeményezések. Az ilyen programok előnye, hogy nem igényelnek nagyobb erőforrást egy egyszerű internet-hozzáférésnél. Másfelől nem feltétlenül szükséges (bár szerencsés), hogy minden diák külön játsszon; megfelelő kreativitással a játékban rejlő lehetőségeket együtt, csoportosan is ki lehet használni. A megszokottól eltérő órák egyébként is szinte minden esetben nagyobb figyelmet kapnak – ez a sikeres tanulás érdekében talán kihasználható lenne.

Az oktatók helyesen látják azt is, hogy egy-egy komoly játék fejlesztése, illetve megvétele költséges kiadás, de felmerül a kérdés: vajon egy potenciálisan eredményes oktatást segítő módszer bevezetése nem éri-e meg a rászánt időt és költségeket? Ennek eldöntése azonban nem tartozik e tanulmány céljai közé. Összességében, a kutatás eredményei alapján, arra kellene a jövőben módot találni, hogy eloszlassuk a „nemhasználatból" adódó „tudatlanság" félelemérzetét és megtaláljuk a különböző tantárgyakhoz köthető, releváns videójátékokat. Fejlesztés tekintetében pedig egy olyan módszer kidolgozását volna jó célul kitűzni, ami a költséghatékonyság és a játékélmény között egyensúlyt tud teremteni (egyszerű fejlesztési lehetőségek, személyreszabhatóság stb.). Látható, hogy Magyarországon **van igény oktatási célú videójátékokra**, és a középszinten oktató pedagógusok többsége nem zárkózik el a kipróbálásuk elől. Ezt támaszthatja alá az is, hogy a saját fejlesztésű, *1848* című játék iránt a kérdőívet kitöltő történelemtanárok jelentős része érdeklődést mutatott.

LIMITÁCIÓK

Az eredmények limitációja a válaszadási arányban rejlik. A *Központi Statisztikai Hivatal* adatai alapján (2020) Magyarországon 2243 középszintű oktatási intézmény található, ami a KSH módszertana szerint „*a köznevelési intézmény székhelyével vagy annak tagintézményével azonos településen, de nem tagintézményként működő telephely"*-et, „*külön feladatellátási hely"*-et jelent. A kutatás során azonban mindössze 1127 e-mailt küldtünk ki, az intézmények KIFIR-ben szereplő központi e-mail címére, ami így vélhetőleg sok esetben nem jutott el valamennyi feladatellátási helyre. A *Központi Statisztikai Hivatal* adatai alapján (2021) a középszintű oktatásban 40 617 pedagógus vesz részt.

Közülük csupán 710-en töltötték ki a kérdőívet, így a válaszadási arány körülbelül 1,7%-ra tehető.

IRODALOMJEGYZÉK

Abt, C. C. (1970):: *Serious games*. University Press of America.

Albertazzi, D., Ferreira, M. G. G. és Forcellini, F. A. (2019): A Wide View on Gamification. *Technology, Knowledge and Learning,* **24**. 2. sz., 191–202. DOI: 10.1007/s10758-018-9374-z

Alvarez, J., és Laurent, M. (2008): *Serious games: Advergaming, edugaming, training*. IDATE. Letöltés: http://www.ludoscience.com/files/ressources/EtudeIDATE08_UK(1).pdf (2022. 05. 07.)

Avedon, E. M. és Sutton-Smith, B. (1971): *The study of games*. J. Wiley, New York.

Bergeron, B. P. (2006): Developing serious games. Charles River Media, Hingham, Mass. Letöltés: https://lib.ugent.be/catalog/rug01:001364766 (2022. 05. 07.)

Bokor Tamás (2013): Társadalmi nyilvánosság az online közigazgatásban. *Médiakutató*. 14. sz., 83–96.

Bokor Tamás (2014): More than Words – Brand Destruction in the Online Sphere. *Vezetéstudomány*, **45**. 2. sz., 40–45. Letöltés: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1448/1/vt_2014n2p40.pdf (2022. 05. 07.)

Bokor Tamás (2020): Modellek Szorításában – A digitális kompetenciakeretek próbatétele a Covid19-járvány idején. In: Kovács László (szerk.): *Globális Kihívás – Lokális válaszok – A koronavírus (COVID19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press, Szombathely. 341–350.

Bokor Tamás és Pelle Veronika (2015): Perspectives of Gamification in Teaching Sustainable Development. In: J. Beseda és Z. Machát (szerk.): *DisCo 2015 From Analog Education to Digital Education.* Center for Higher Education Studies, Pragus. 31–45.

Caillois, R. (1953): *Man, play, and games*. University of Illinois Press, Champaign, IL.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. és Nacke, L. (2011): From game design elements to gamefulness: Defining „gamification". In: *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments*. Association for Computing Machinery, New York. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040

Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G. és Agre, G. (2015): From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning. *Cybernetics and Information Technologies,* **14**. 4. sz., 80–100. DOI: 10.1515/cait-2014-0007

Dicheva, D., Irwin, K. és Dichev, C. (2019): Exploring Learners Experience of Gamified Practicing: For Learning or for Fun? *International Journal of Serious Games*, **6**. 3. sz., 5–21. DOI: 10.17083/ijsg.v6i3.299

Djaouti, D., Alvarez, J. és Jessel, J.-P. (2011): Classifying Serious Games: The G/P/S model. In: P. Felicia és R. Tennyson (szerk.): *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60960-495-0

Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.-P. és Rampnoux, O. (2011): Origins of Serious Games. In: M. Ma, A. Oikonomou és L. C. Jain (szerk.): *Serious Games and Edutainment Applications.* Springer, London. 25–43. DOI: 10.1007/978-1-4471-2161-9_3

Gee, J. P. (2005): Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning and Digital Media,* **2**. 1. sz., 5–16. DOI: 10.2304/elea.2005.2.1.5

Ginnis, P., Kovács Lajos és Horn György: (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv: Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei*. Alexandra, Budapest.

Sáfrányné Gubik Andrea S. és Bartha Zoltán (2018): *Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében (Stratégiai Füzetek)*. Letöltés: https://www.academia.edu/36389916/Oktatási_kihívások_a_technikai_forradalom_tükrében (2022. 05. 07.)

Hámori Ágnes (2018): A figyelem fő aspektusai az oktatásban: Az oktatás, a nyelv és a kognitív pszichológia metszéspontjai. In: Dombi Judit, Farkas Judit és Gúti Erika (szerk:) *Aszimmetrikus kommunikácó – Aszimetrikus viszonyok*. SZAK. 140–176.

Harper, S. R. és Quaye, S. J. (szerk., 2009): *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. Routledge.

Huizinga, J. (2014 [1938]): *Homo ludens a study of the play-element in culture*. Martino Fine Books, Connecticut, USA.

Imre Anna (2019): „Student Voice" – a tanulók hangja magyar iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, **69.** 7–8. sz., 67–94.

Jármai Erzsébet Mária (2015): Szemléletváltás igénye a pedagógiában, az oktatásban. In: *Z generáció jellemzői és oktatási kihívásai* (digitális tananyag). Szám-pont Kft. 6–46.

Juul, J. (2010): The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. *Plurais Revista Multidisciplinar*, **1**. 2. sz. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2010.v1.n2.%p

Kapp, K. M., Blair, L. és Mesch, R. (2014): *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. Wiley.

Kennedy-Clark, S. (2011): Pre-service teachers' perspectives on using scenario-based virtual worlds in science education. *Computers és Education*, **57**. 4. sz., 2224–2235. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.05.015

KIFIR - Országos adatok—Összes tanulmányi terület, teljes lista. (2021, január 15). Oktatási hivatal. Letöltés: https://www.kir.hu/KIFIR2/TTJegyzekKereso/Home/TeljesListaXlsx (2022. 05. 03)

Lee, J. és Hammer, J. (2011): Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, **15.** 2. sz., 1–5. Letöltés: https://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother (2022. 05. 07.)

Liu, J. (2001): Asian Students' Classroom Communication Patterns in U.S. Universities: An Emic Perspective. Letöltés: https://www.semanticscholar.org/paper/Asian-Students%27-Classroom-Communication-Patterns-in-Liu/a7366dbd74129fc65150e1051f4fe793a8b33dd6

Malek, N., Hall, J. és Hodges, C. (2014): *A Review and Analysis of the Effectiveness of Alternative Teaching Methods on Student Learning in Economics* (Working Papers). Department of Economics, West Virginia University. Letöltés: https://econpapers.repec.org/paper/wvuwpaper/14-27.htm

Manning, J. (2003): *The emblem*. Reaktion Books, London.

LG Magyarország (2021): *Még mindig azt hisszük, hogy csak fiatal fiúk játszanak videojátékokkal és nincs igazunk*. Letöltés: https://www.lg.com/hu/az-lg/sajtokozlemenyek/meg-mindig-azt-hisszuk-hogy-csak-fiatal-fiuk-jatszanak-videojatekokkal-es-nincs-igazunk (2022. 05. 07.)

Michael, D. (2006): *Serious games: Games that educate, train and inform*. Thomson Course Technology, USA.

Exsenck, M. W., Keane, M. T.: (2003): *Kognitív pszichológia: Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mitra, S. és Crawley, E. (2014): Effectiveness of Self-Organised Learning by Children: Gateshead Experiments. *Journal of Education and Human Development*, **3**. 3. sz. DOI: 10.15640/jehd.v3n3a6

Központi Statisztikai Hivatal (2020): *Oktatási adatok, 2019/2020.* Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html#akzpfoknappalioktatsbantovbbnttagimnziumitanulkarnya (2022. 05. 07.)

Központi Statisztikai Hivatal: (2021): *Oktatási adatok, 2020/2021 (előzetes adatok)*. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html (2022. 05. 07.)

Pásztor, A. (2014): Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: Egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **114.** 4. sz., 281–302.

Péter-Szabó Richárd (2020): *Teaching History with Gamification* (előadás). Special 15th international online conference DisCo 2020: (Online) Education in the Age of Covid-19.

Prensky, M. (2003): Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, **1**. 1. sz., 21–21. DOI: 10.1145/950566.950596

Rix, S. és McElwee, S. (2016): What happens if students are asked to learn Geography content, specifically Population, through SOLE? Letöltés: https://www.semanticscholar.org/paper/What-happens-if-students-are-asked-to-learn-through-Rix-McElwee/7eaaf9009c2b39140290838599023b9b66699b9f (2022. 05. 07.)

Ruggiero, D. (2013): Video Games in the Classroom: The Teacher Point of View (presented at: Games for Learning workshop of the Foundations of Digital Games conference). Letöltés: http://www.fdg2013.org/program/workshops/papers/G4L2013/g4l2013_02.pdf (2022. 05. 07.)

Salen, K. és Zimmerman, E. (2003): *Rules of Play*. The MIT Press. Letöltés: https://mitpress.mit.edu/books/rules-play (2022. 05. 28.)

Sandford, R., Facer, K., Rudd, T. és Ulicsak, M. (2006): *Teaching with Games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Letöltés: https://www.nfer.ac.uk/teaching-with-games-using-commercial-off-the-shelf-computer-games-in-formal-education (2022. 05. 07.)

Sawyer, B. (2002): *Executive Summary of Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation*. Letöltés: https://www.wilsoncenter.org/publication/executive-summary-serious-games-improving-public-policy-through-game-based-learning-and (2022. 05. 28.)

Stenros, J. (2017): The Game Definition Game: A Review. *Games and Culture*, **12**. 6. sz., 499–520. DOI: 10.1177/1555412016655679

Stokes, B. (2005): Videogames have changed: Time to consider „Serious Games". 8. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/309176470_Videogames_have_changed_time_to_consider_'Serious_Games' (2022. 05. 07.)

Tang, S., Hanneghan, M. és El Rhalibi, A. (2009): Introduction to games-based learning. In: Connolly, T., Stansfield, M. és Boyle, L. (szerk.): *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60566-360-9

Tatar, S. (2005): Why Keep Silent? The Classroom Participation Experiences of Non-native-English-speaking Students. *Language and Intercultural Communication*, **5** 3–4. sz., 284–293. DOI: 10.1080/14708470508668902

Varannai István, Sasvari Péter, és Urbanovics Anna (2017): The Use of Gamification in Higher Education: An Empirical Study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, **8** 10. sz. DOI: 10.14569/IJACSA.2017.081001

Whitton, N. (2012): Games-Based Learning. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, US. 1337–1340. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_437

Williamson, B. (2009): *Computer games, schools, and young people – A report for educators on using games for learning*. Futurelab. Letöltés: https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL27/FUTL27.pdf

Wittgenstein, L. és Anscombe, G. E. M. (1953): *Philosophical investigations: The German text, with a revised English translation* [3. kiadás]. Blackwell, Hoboken, NJ.

Zyda, M. (2005): From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, **38** 9. sz., 25–32. DOI: 10.1109/MC.2005.297

JÁVOR JUDIT

Dráma-e a tanítás?

Előadóművészi készségek a tanórán

BEVEZETÉS

Mikor a *munka* szóra gondolok, először a tanítás jut eszembe, míg a *hobbi* nekem a színházat jelenti, nemcsak nézőként, hanem alkotóként is. A gyermek- és fiatalkori színjátszó tapasztalat már korán megmutatta számomra, hogy a tanári és a színészi munka mennyi mindenben hasonlít egymásra. Rögtönzésre lehet szükség, ha az óra menete bármilyen okból nem tudja követni a tervet. A tanárnak mindig készen kell állnia egy hiányzó eszköz pótlására, válaszolni egy nem várt kérdésre, vagy reagálni egy, a várttól eltérő válaszra. Az 1980-as években Szegeden, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán volt egy *Nyelvművelés* nevű tantárgy heti két órában, ahol beszédgyakorlatok tömkelegét végeztük. Később, 2015 nyarán egy nemzetközi tanári továbbképzésen fakultatív foglalkozás keretében vettem részt Marc Almond óráján,[1] ahol kiderült, napjainkban Európa többi részén sem kapnak több előadói készségfejlesztést a tanárképzésben résztvevők, mint Magyarországon. Vagyis nem létezik a kontinensen olyan képzés, amely lehetővé tenné tanárjelöltek számára az ilyen jellegű felkészülést.

SZEMPONTOK A KÉT HIVATÁS ÖSSZEHASONLÍTÁSÁHOZ

Ahhoz, hogy a színész pályáján elengedhetetlen készségeknek, képességeknek a tanári hivatásban való szükségességéről beszéljünk mindenekelőtt azt kell megnézni, hogy miben hasonlít a tanítás mint tevékenység a színjátszáshoz: van-e egyáltalán a tanári munkának a dráma definícióját, vagy legalább annak egy részét kielégítő vonatkozása.

A *dráma* fogalmának, ha a tanítással összefüggésben beszélünk róla, több értelme is lehet. Az iskolai élet során nem ritkán találkozunk olyan erős érzelmi hatásokkal, amire azt mondjuk: „ez dráma”. Most nem erről van szó. Azt vizsgálom, hogy a tanár munkájának melyek azok az elemei, amelyekre a színházból eredő dramatikus cselekvést célzó gyakorlatokkal lehet a legjobban felkészülni.

A tanár és a színész munkájának összehasonlítása nem újkeletű. A hétköznapi ember azt látja, hogy mindketten emberek előtt állnak, és beszélnek, előadnak valamit. Hagyományos értelemben ez így is van. Bár napjainkra mindkét hivatás olyan változásokon esett át, amelyek ettől eltérő munkamódszereket is előtérbe helyeztek, a legtöbbek fejében az a sztereotípia él, hogy a színész a színpadon áll és a közönség csendben

[1] Marc Almond *Teaching as a performing art* című, 2015. július 14-én, a University of Kent, Canterbury egyetemen tartott, a Pilgrims™ által szervezett órájáról van szó.

nézi, a tanár pedig a tábla előtt magyaráz, míg a tanulók csendben figyelnek. Ezzel valójában vége is a látható hasonlóságoknak. Kérdés, hogy mi a helyzet, ha a felszín alá nézünk, és megvizsgáljuk a mélyebb rétegeket is. Milyen hasonlóságokat és különbségeket találunk egy részletesebb kutatás során?

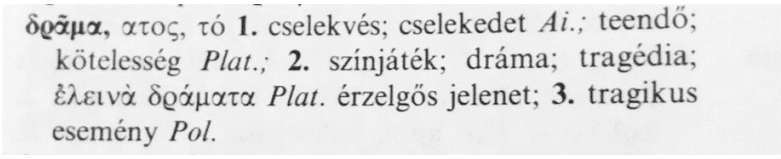
Hankiss Elemér például már 1977-ben tesz egyfajta összevetést a két foglalkozás között. Ő azt látja közösnek, hogy a tanár és a színész magánélete is gyakorlatilag a nyilvánosság előtt zajlik. Különösen igaz ez a kisebb településeken, ahol a pedagógus mintegy mintaként szolgál a többiek számára. (Más kérdés, hogy ez az utóbbi negyven évben valószínűleg megváltozott, és az iskolának általában már vidéken sincs akkora presztízse, mint korábban.) Különbségként Hankiss azt említi, hogy míg a tanártól mindenki példamutató, erkölcsös életet vár, addig az emberek alig várják, hogy a színészről valami „szaftosat" olvashassanak a pletykalapokban (*Hankiss,* 1977).

Vizsgálódásomban a *dráma* szó szótári jelentéséből indulok ki, olyan jelentéselemeket keresve, amelyek a tanításra is alkalmazhatóak, majd a kérdést színházelméleti szempontból megközelítve elméleti szakemberek különböző definícióit vetem össze a tantermi munkával, hasonlóságokat keresve és a tevékenységeket egymásnak megfeleltetve.

A „dráma" szó eredetét vizsgálva azt látjuk, hogy a különböző nyelveken keresztül a magyarba érkezett szavak „végső soron a görög *drama* – 'tett, cselekedet; tennivaló, kötelesség; üzlet; színpadi cselekmény, dráma' – szóra mennek vissza" (*Zaicz,* 2006). Ebből a *tett, cselekedet, tennivaló, kötelesség* szavak illenek a tanításra. Ez jó kiindulási alap lehet.

1. ÁBRA

A *dráma* bejegyzés az ógörög-magyar szótárban


δρᾶμα, ατος, τό **1.** cselekvés; cselekedet *Ai.;* teendő; kötelesség *Plat.;* **2.** színjáték; dráma; tragédia; ἐλεινὰ δράματα *Plat.* érzelgős jelenet; **3.** tragikus esemény *Pol.*

FORRÁS: *Zaicz, 2006*

Mint az az *1. ábrá*n is látható, az ógörög-magyar szótárban valóban szerepelnek a fent említett jelentések. Eszerint nyelvészeti alapon sikerült kapcsolatot teremteni – még ha igencsak lazát és távolit is – a tanítás és a színészet között, s megvan az a jelentéstartalom, ami indokolttá teszi a további vizsgálódást.

A 20. századi színházelméleti szakemberek a színjátszásnak néhány olyan oldalát is megvilágítják, melyeknek egy része a modern pedagógiákban is tematizálódik. Ilyen például az előadó és a közönség, hallgatóság viszonya, vagy a résztvevőknek az eseményekbe történő bevonódásának kérdése.

Többek között ezeket a kérdéseket vetettem fel Telihay Péter dramaturg-rendezőnek. Az ő leírása: „A színház egyetlen megkérdőjelezhetetlen dologban különbözik az

összes többi művészeti ágtól, azon kívül, hogy megismételhetetlen: instrumentuma maga az ember. A színházban az ember az eleven műalkotás maga. Minden más művészet közvetítő közeget, instrumentumot (vagy médiumot) használ. Csak a színház nem."[2] Bár napjainkban egyre több a tanórákon használatos infokommunikációs eszköz, a tanár legfontosabb eszköze a saját teste, hangja, személyisége. Még a tárgyi eszközök, segédanyagok megválasztása is ezt tükrözi. Vekerdy Tamás azt állítja, hogy a tanár csak színészi eszközökkel tud hatékony lenni. Szerinte annak, aki tanít, Sztanyiszlavszkij elmélete szerint kell belsővé tennie, amiről beszél. Emlékeit, érzelmeit kell belevinnie mondanivalójába, különben csak értelmetlen zagyvaság lesz az eredmény (*Vekerdy*, 2006).

„Ha szóról szóra, levegővételről levegővételre ugyanúgy csinálod, akkor is más lesz. Mert mások ülnek ott. Ez a színház lényege... az emberek (nézők) jó része (szinte mind) azt hiszi, a színház az, hogy emberek fent állnak valami deszkahalmazon és ordítanak. Erről szó sincs. A színházhoz két ember kell: egy, aki átmegy egy üres téren,[3] és egy, aki nézi. S mindkettő energiabefektetése elengedhetetlen ahhoz, hogy kettejük közös műalkotása: a színház létrejöjjön, ez ugyanis a SZÍNHÁZ…"[4] Közelítőleg ugyanez mondható el a tanításról is. Ha történetesen egy tanár több osztályban is tanít ugyanazon az évfolyamon egy tanévben, és mindössze néhány perces szünet után megtart ugyanazon vázlatából egy második órát is, az mégsem lesz ugyanaz. Nem szó szerint ugyanazt fogja mondani, lehet, hogy fáradtabb vagy épp energikusabb, máshogy süt be az ablakon a nap, és ami a legfontosabb, más a hallgatóság. Ezek a gyerekek másképp reagálnak ugyanarra a magyarázatra, **más részét értik vagy nem értik a tananyagnak, máson nevetnek, mint az előző osztály**.

Meg kell jegyezni, hogy fontos különbség is van az iskolai és a színházi munka között: „[A] színház nem célvezérelt diszciplína. A közös rítus célja nem a gyarapodás, hanem a megtisztulás. Egyébként a tanár és a diák viszonya valóban nagyon hasonlít a színház működésére. A színház közösségi alámerülés, a tanítás beavatási szertartás, ahol a mester szerepe megkerülhetetlen."[5]

Bécsy Tamás a dráma műnemi meghatározására tesz kísérletet. A drámatörténeten keresztül egyfelől a konfliktus, másfelől az akció oldaláról közelíti meg a problémát (*Bécsy*, 1993). A tanítás szempontjából nyilvánvaló, hogy a konfliktus felőli vizsgálódás esetünkben nem a megfelelő eredményhez vezet. Bár kisebb-nagyobb összeütközések naponta fordulnak elő az iskolai életben, ezeken keresztül kevéssé tudjuk megragadni a tanítás-tanulás folyamatának lényegét Az akció felőli közelítés már közelebb áll a mi célunkhoz. A tanítás mindenképpen akció. Jó esetben a tanár és a diákok, valamint a diákok egymás közötti interakciója. Ebben az interakcióban – a rátermett tanár óráján – mindenképpen változik, fejlődik a résztvevők viszonya egymáshoz és a megtanult ismeretekhez egyaránt.

[2] Telihay Péter engedélyével, a vele 2017. március 24-én folytatott internetes csevegésből idézve.
[3] Utalás Peter Brookra és híres, *Az üres tér* című könyvére.
[4] Telihay Péter engedélyével, a vele 2017. március 24-én folytatott internetes csevegésből idézve.
[5] Uo.

Bécsy számos drámadefiníciót idéz, többek között Lukács Györgyét 1911-ből: „A dráma olyan írásmű, mely valamely összegyűlt tömegben közvetlen és erős hatást akar létrehozni, emberek között lejátszódó megtörténések által.[6] Mindezt nem nehéz akár a tanár óravázlatára vonatkoztatni; az ugyanis egy írásmű, még ha tömör és rövid is, aminek a megvalósításával „közvetlen és erős hatást" akarunk létrehozni az osztályban mint „összegyűlt tömegben" a fent említett interakciók mint történések során. A különbség mindössze annyi, amit Telihay Péter is említ: az iskolában az elérni kívánt hatás a gyarapodás, az ismeretszerzés, a színházban pedig a katarzis. Persze ez a különbség igen nagy, és a „mindössze" szó nem ennek jelentőségét kívánja csökkenteni, hanem arra utal, hogy a tanítási tevékenység mennyire nagymértékben megfelel a fenti drámameghatározásnak.

A Bécsy Tamás által idézett elméleti kutatók többsége a dráma irodalmi műnem jellegét hangsúlyozza, és azt taglalja, miben különbözik az epikától, **hogyan keverednek a műnemek jellemzői a modern alkotásokban**. Ő ezeknek a fejtegetéseknek a révén jutott 1974-es művében[7] egy definícióhoz, amit 1979-ben módosított.[8] Ennek a meghatározásnak a kulcsszavai: *Név*, *Dialógus*,[9] *szituáció*, *viszonyváltozás*. A továbbiakban megvizsgáljuk, tudjuk-e ezt a megközelítést használni a tanítás értelmezésében.

Vegyük alapul ismét az óravázlatot, ami éppúgy nem irodalmi céllal készül, mint a dráma (a drámaírás célja sem elsősorban az, hogy emberek olvasás útján fogadják be a művet). Tudjuk, hogy az óravázlatnak van egy olyan rövid fajtája, amit a pályán már régebb óta tevékenykedő, tapasztalt tanár ír mindennapi használatra, és egy olyan hosszabb, részletesebb, amit az egyetemen a tanárjelöltektől, a minősítés előtt álló pedagógusoktól várnak. Az előbbinek nem sok köze van Bécsy meghatározásához. Ez néhány szóban, valóban vázlatosan foglalja össze a tervezett tevékenységeket, azok célját, továbbá a megoldandó feladatok számát tartalmazza, illetve az órán szükséges eszközöket és néhány módszertani feljegyzést.

Ha azonban a hosszabb változatot tekintjük, abban már szerepel valami hasonló ahhoz, amit a fenti négy kulcsszó jelez. A tanár meghatározza a szituációt, amiben az óra zajlik. Külön oszlopban feltünteti a tanulók és a saját tevékenységét. Ez már közelíti a Név, Dialógus leírást. Az óra célja rovatban pedig tulajdonképpen a várt viszonyváltozás szerepel. A rövidebb vázlat ezeket a részeket csak azért nem tartalmazza fizikailag, mert a napi rutinon „edzett" oktatónak ezek már a fejében vannak, interiorizálódtak. Tehát nagyon közel jutottunk ahhoz, hogy a tanítást sok-sok más mellett drámai tevékenységnek is tekinthessük.

Nézzünk meg még két elméletet! Peter Szondi szerint „A dráma […] mindig a *jelen idejű* (1) *interperszonális* (2) *történés* (3) költői formája…" (*Szondi*, 2002). A költői formán kívül már mindenről ejtettünk szót ebből a definícióból, ez utóbbi összetevő pedig általában nem a tanítás sajátja. Még a magyartanár-színész Törsök Márta is arról

[6] Lukács György (1911): *A modern dráma fejlődésének története.* I. Budapest. Idézi *Bécsy*, 2001, 14. o.
[7] Bécsy Tamás (1974): *A drámamodellek és a mai dráma.* Akadémiai, Budapest. Idézi *Bécsy*, 2001.
[8] Bécsy Tamás (1979): A színjáték lételméletéről. Dialóg – Campus, Budapest – Pécs. Idézi *Bécsy*, 2001.
[9] A nagybetűs kiemelés Bécsytől származik.

beszélt a vele készített interjú[10] során, hogy órán nem lehet ugyanúgy felolvasni egy verset, mint a pódiumon. Az óravázlat nem költői, és a tanóra, bármennyire is hordozza a dráma vonásait, nem színház. A másik három pont azonban a fent tárgyaltak alapján értelmezhető a tanításra.

Egy másik megközelítése a drámának az a 20. században reneszánszát élő teória, miszerint a színház gyökere a rítusban van. Ezt képviseli többek között Erika Fischer-Lichte és Visky András is. Mindketten azt állítják, hogy a színházi előadás csak akkor teljes értékű, ha a néző épp olyan egyenrangú része, mint a játszók (*Fischer-Lichte*, 2009; *Visky*, 1997). Visky utal a múlt század európai és egyetemes színházát meghatározó Grotowskira, Nádas Péterre, Artaud-ra és Peter Brookra, akik mind a nézők előadásba történő szellemi bevonódását hangsúlyozzák (*Visky*, 1997). Ez annyiban hasonlít a rituáléra, amennyiben a színész nagyjából azt a szerepet tölti be a közös élmény létrehozásában, **mint a sámán vagy a pap a vallási, és az egyéb vezetők másfajta szertartásokban**. A cél a résztvevők adott szempontú szellemi felemelése, a közösségi élmény létrehozása. A befogadás felelőssége a nézőre hárul. Már nemcsak néz a dobozba (amennyiben a színpadot egy egyik lapján nyitott doboznak tekintjük), és hagyja, hogy szórakoztassák, hanem maga is része lesz az előadásnak, legalábbis szellemileg. Néha fizikailag is.

Nyugodtan megállapíthatjuk: a jó tanár pontosan erre törekszik. A tanítás maga is egy rituálé. Minden tanárnak megvan a sajátja. A tanítás-tanulási folyamat egy olyan esemény, amely során a tanár bevonja a diákokat egy szertartás keretében az ismeretszerzésbe. A modern pedagógiai törekvések egyre több felelősséget tesznek a végeredményt (a tudást) illetően a tanulóra. Ilyenek például a Dalton-terv (*Parkhurst,*1982) vagy a kooperatív tanulás (*Kagan*, 2009). A magyar pedagógia gyakorlatában többek között Knausz Imre képviseli markánsan ezt az álláspontot (*Knausz*, é. n.). A tanár már nem a tudás omnipotens hordozójaként áll a katedrán, miközben a csendben ülő tanulóknak tart előadást, hanem facilitátorként működik. Ha jól dolgozik, neki az órára nagyrészt a tanulók monitorozása marad, a munka javát már a gondos, a diákok személyére szabott tervezéssel elvégezte. Felelőssége innentől fogva az, hogy a befogadás folyamatát támogassa.

A következőkben röviden megnézzük, a pedagógiai szakirodalom hogyan definiálja a tanítást, és ennek milyen relevanciája van összehasonlításunk szempontjából. A tanárképző intézetek hallgatóinak szánt didaktikakönyvben ezt olvashatjuk a tanításról:[…] az oktatási folyamat optimális szervezése során, a tanár és tanulók együttes kooperatív tevékenysége kapcsán az oktatási tartalmak aktív feldolgozása, magas szintű elsajátítása, a tanulók önálló tanulási képessége, kognitív önszabályozása s a tanulás motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása válik lehetővé." (*Réthy Endréné,* 2003) Ebben a kifejtésben ott van a tanár és a diák közös élménye, ami a drámaelméleti részben megfogalmazottakhoz kapcsolható, a többi pedig a viszonyváltozás pedagógiai szakmai megfogalmazása.

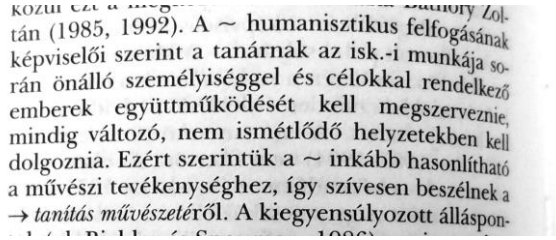
[10] Törsök Márta engedélyével, a vele 2017. április 10-én készített személyes interjú alapján.

Knausz Imre a konstruktivizmus és az alkalmazkodás felől közelíti meg a tanítást. Ennek értelmében azt állítja, hogy a módszertani keretek túlléptek azon a modellen, amelyben a tanuló alkalmazkodik a tanár által kialakított feltételekhez. A tanár munkája már arra is kiterjed, hogy ő alkalmazkodjon a diákok igényeihez, képességeihez, hangulatához (*Knausz*, é. n.). Ez az aspektus is kapcsolódik a korábban említettekhez, és beleillik a koncepciónkba.

A Pedagógiai Lexikon több elméleti szakembert idéz a *tanítás* fogalmának meghatározására. A mi igényeinknek leginkább megfelelő részlet az alábbi *2. ábrá*n látható. E szerint a mi nézeteink igen közel állnak egyes oktatáselmélettel foglalkozó szakemberekéihez.

2. ÁBRA

Részlet a Pedagógiai Lexikon 'tanítás' címszavából


közül ezt a [illegible] Zoltán (1985, 1992). A ~ humanisztikus felfogásának képviselői szerint a tanárnak az isk.-i munkája során önálló személyiséggel és célokkal rendelkező emberek együttműködését kell megszerveznie, mindig változó, nem ismétlődő helyzetekben kell dolgoznia. Ezért szerintük a ~ inkább hasonlítható a művészi tevékenységhez, így szívesen beszélnek a → *tanítás művészetéről*. A kiegyensúlyozott álláspon-

FORRÁS: *Csapó, 1997*

Tovább vizsgálódva a *tanítás művészete* címszó alatt arról olvasunk, hogy egyesek véleménye szerint a tanítás „egyedi alkotó tevékenység". Ennek vannak tanítható elemei, amiket tanítani is kellene a tanárképzésben. (*Vajda*, 1997)

Mindezzel eljutottunk ahhoz a következtetéshez, hogy a tanítás és az (előadó)művészet között valóban fellelhető rokonság. Van tehát értelme a további kutatásnak a mindkét hivatás művelése közben kívánatos és elvárt készségek és személyiségjegyek irányában.

SZÍNÉSZI KÉSZSÉGEK A TANÁRI PÁLYÁN

„A jó színész titka: erős színpadi jelenlét, valami megmagyarázhatatlan őserő" – ezzel kezdődik Suhonyai Edit Törsök Mártával készített interjújának bevezetője (*Suhonyai*, 2017). Ezt a fajta jelenlétet – ami lehet a személyiség része és lehet tanult készség (bár utóbbi módon történő alakítása nehezebb) – nevezzük *státusz*nak. Ez az egyik kulcsfogalom, amivel dolgozunk. A személyes jelenlét erősségét értjük rajta, ami magába foglalja akár a színpadi, akár a tanári szerepben vagy éppen egy mindennapi helyzetben történő jelenlétünket. Tulajdonképpen azt érzékelteti, mennyire vagyunk észrevehetőek, figyelemfelkeltőek.

Törsök Márta, aki évtizedek óta tanít egy székesfehérvári szakközépiskolában, miközben több szerepben látható a színpadon is, beszélgetésünk során kérdés nélkül sorolta azokat a kulcsfogalmakat, amelyeket én is a legfontosabbnak gondolok, amikor a

színész és a tanár munkájának közös vonásairól esik szó. Szerinte a színpadi gyakorlatból a tanári munkát legjobban segítő készségek: a már említett *státusz*, az *improvizációs készség* és a helyes *beszédtechnika*.[11]

Még egyszer hangsúlyozni kell, hogy a *státusz* szó az angolban használt, egyetlen szóval magyarra nem fordítható fogalom, melyen a jelenlét erősségét értjük. **Leginkább kisugárzásnak lehetne mondani**, ami részben a személyiségünkön alapszik, részben a tudatos szabályozás tanulható készségén. Mindenkinek van ezzel kapcsolatban élménye: gondoljunk csak egy olyan helyzetre, amikor nagyon kicsinek, elesettnek éreztük magunkat egy társaságban, vagy éppen csak egy bizonyos ember közelében. Ilyenkor a státuszunk alacsony. De arra is van példa, hogy a „világ tetején" érezzük magunkat. Magabiztosan, önbizalommal telve vágunk bele egy szituációba, talán másokat irányítunk, tanácsot adunk egy témában, amiben járatosabbak vagyunk a többieknél. Ez a magas státusz.

Mindehhez társaság sem kell igazán, hiszen a státusz önmagunkból fakad, és olyankor is érezhetjük, ha például a külsőnkkel megelégedve lépünk el otthon a tükör előtt, vagy épp megoldottunk egy nehéz szellemi feladatot, amire büszkék vagyunk. Ilyenkor egyenesen tartjuk magunkat, többnyire mosolygunk, a testünk is azt sugallja, hogy tisztában vagyunk önmagunk értékeivel (*Johnstone*, 1989).

Keith Johnstone szerint a státusz jelen van minden interakciónkban. Minden kommunikációs helyzetben érzékeljük a másik státuszát, és ahhoz igazítjuk a sajátunkat. Ha az egyik fél a másik fölé tudja emelni a státuszát, akkor domináns helyzetbe kerül, partnere pedig alávetettbe. Ez a helyzet egy vita során akár többször meg is fordulhat, még ugyanabban az interakcióban sem állandó (*Johnstone*,1989).

Tekintsünk most el a társadalmi és anyagi különbségektől, melyek befolyásolhatják a státuszt a szó általunk használt értelmében is! Ha egy hétköznapi üzleti tárgyalást vizsgálunk, ahol két azonos társadalmi helyzetű ember próbál egyességre jutni, azt látjuk, hogy természetesen mindketten emelik a státuszukat, mert a másik fölé szeretnének kerekedni. Jó esetben azonos szinten tudják tartani az erejüket, és mindkettejük számára előnyös üzlet jön létre. Ám ha az egyiküknek valami miatt leesik a státusza – bármilyen kellemetlen helyzet, egy rossz pillanatban történő tüsszentés, egy leesett toll ki tudja zökkenteni – akkor hátrányba kerülhet.

A színész munkájában ennek magától értetődően ott van jelentősége, amikor egy szerepben annak a személynek a státuszát kell felvennie, akit játszik. Ez nagyon jó emberismeretet és sok gyakorlást igényel.

Johnstone a tanári pályáról is hoz példát. Három típust különböztet meg a státusz szempontjából. Az első az a tanár, akit mindenki szeret, de nem tud fegyelmet tartani. A diákok nem azért rosszalkodnak az óráján, mert gonoszak akarnak lenni, hanem mert az alacsony státuszú tanár szinte kiprovokálja, és egyszerűen nem tudják fegyelmezni magukat (*Johnstone*,1989). Ő az a tanár, akit szinte észre sem vesznek, amikor belép az osztályba, és az óra közben sem nagyon tudja megragadni a figyelmet. A második típus, akit nem szeretnek a tanítványai, de vasfegyelmet tart. Mesterségesen tartja olyan

[11] A Törsök Mártával 2017. április 10-én készített személyes interjú alapján.

magasan a státuszát, hogy mindenki fél tőle (*Johnstone*,1989). Neki viszont már akkor érezni a jelenlétét, amikor kívülről lenyomja a kilincset. Ezek közül mindkét helyzetben nehéz eredményesen tanulni.

A harmadik tanárszemélyiség az, akit szeretnek a diákok, és hibátlan fegyelmet tud tartani. Ő tud játszani a státuszával. Mindig az osztályra reagál, érzi, mikor kell emelni, mikor lehet kicsit lejjebb engedni (*Johnstone*,1989). Az ilyen tanárok tudnak igazán megfelelő légkört teremteni a tanuláshoz, motiválni tudják tanítványaikat.

Peter Dyer drámapedagógia kurzusán Canterbury-ben megtanultuk, hogy a magas státuszú emberek bátran vállalják a szemkontaktust másokkal, **határozottan, érthetően beszélnek, egyenesen tartják magukat, nyíltak a gesztusaik**. Ezzel ellentétben az alacsony státuszúak kerülik mások tekintetét, motyognak maguk elé, testtartásuk zárt, gesztusaik szűkek.[12] Ebből a megközelítésből lehet gyakorlatokon keresztül tanulni a státusz megtartását, a vele való játékot, „gazdálkodást".

Mint korábban szó volt róla, a rögtönzés és az improvizációs készség is nagyon fontos lehet a tanár munkájában. Egy színházi lexikon a következőképpen definiálja az improvizációt: „A színészi alkotás azon formája, amikor a színész nem előre megírt szöveget mond, illetve nem előre begyakorolt szöveget játszik; hanem egyidejűleg maga találja ki és adja elő mindkettőt."[13] Meg kell azonban különböztetni az improvizációt a rögtönzéstől. Az utóbbi valóban minden előzetes felkészülés nélkül történik, ennek is van szerepe mind a színész, mind a tanár munkájában. A pedagógus is gyakran kerül olyan helyzetbe, amire nem készült fel, ott azonnal kell döntenie, alkotnia és kivitelezni az akciót.

Az improvizáció ettől abban különbözik, hogy egy szöveg vagy szituáció alapján van módunk felkészülni rá. Itt is fontos az alkotás és az előadás egyidejűsége, a váratlanság. A szó az olasz *improvisso*, váratlan jelentésű kifejezésből ered. Azért fontos az improvizáció gyakorlása, mert közben fejlődik a koncentráció, a státusz, az egymásra figyelés, az új dolgokra való reagálás képessége (*Perényi*, 2009).

Ha az itt leírtakat vesszük figyelembe, vagyis az improvizációra úgy tekintünk mint megtervezett szituációra előre megírt szöveg nélkül, akkor a tanár munkájának látható része szinte teljes egészében annak tekinthető. Sokkal inkább, mint a színészé. A színházi előadások döntő többségében a színészek nem improvizálnak, hanem pontosan megtanult szöveget, határozott rendezői koncepcióra épített utasítások alapján, fegyelmezetten adnak elő. Őket legfeljebb akkor látjuk improvizálni, amikor direkt erre irányuló szórakoztató műsorban szerepelnek. Bár az többségében inkább rögtönzés, ha a definíciókat következetesen alkalmazzuk. A színészek többnyire a próbák során, a szerep, a darab jobb megértése érdekében improvizálnak, azt a nézők nem látják. Vannak persze interaktív színházak is, ahol az előadás szervesen épül a nézők előre nem kiszámítható szereplésére, az improvizációra, ám ez sajnos még csak kevesekhez jut el.

[12] *Drama Technics for Creative Language Teaching* Pilgrims™ University of Kent 2015. július 5–18.
[13] Idézi *Perényi*, 2009.

Ezzel szemben a tanár akkor improvizál, amikor látják. Az történik ugyanis, hogy az órára való felkészülés közben elképzel egy szituációt, aminek a szövegét nem írja meg előre. Ha ezt tenné, katasztrófába sodorná önmagát. Az a tanár, aki előre betanulja az egész órát (gyakorlaton lévő tanárjelölttől láttunk már ilyet), nem tud reagálni a tanulók tervezettől eltérő válaszaira, kérdéseire, egyszerűen belesül a „szerepébe". Tehát **a jó tanóra a pedagógus és a tanulók közös improvizációja**. Mindenki tisztában van az alaphelyzettel, ebbe adja bele a saját személyiségét, az előzetesen megszerzett tudására alapozva a helyszínen alakítja a szöveget.

A tanár, akár a prezentációs stratégiát, akár valamelyik interaktív módszert választja, amit mond, az az ő tanárszerepének valamilyen megjelenítése. És akkor még nem is említettük a tanítási dráma módszerét, amelyben mind a tanulók, mind a tanár szerepbe lépnek. *Knausz Imre* (és még sokan mások) ezt a tanári prezentáció alternatívájaként kínálja fel, megelőzni kívánva a tananyag befogadásának, átélésének a nehézségeit (é. n.).

Ezért lenne fontos a pedagógusképzésben sok improvizációs gyakorlatot végezni. Jó lenne a jelölteket felkészíteni a váratlan helyzetek kezelésére. Azokat a fent leírt készségeket fejleszteni általa, amelyek nélkülözhetetlenek az iskola mindennapi életében.

„Pontos kiejtés – az érthetőség alapja". Egy tankönyvi fejezetnek adta ezt a címet *Montágh Imre* (2008). És valóban: mind a tanár, mind a színész előadása során elengedhetetlen, hogy az, amit mond, elsőre érthető legyen. A tanárnak még csak van lehetősége megismételni, ha valami nem világos, de ha egy darab közben lemaradunk valamiről, mert a színész nem megfelelően ejti a szavakat, esetleg az egész mű megértése kerül veszélybe. Nemcsak a hangok megfelelő helyen történő tiszta képzése jelenti azonban a pontos kiejtést. Semmilyen hangot nem lehet kiadni, ha rosszkor fogy el a levegőnk, és mondandónk tartalmilag válik érthetetlenné, ha nem megfelelő helyre teszszük a hangsúlyokat (*Montágh*, 2008).

A szakma oldaláról tekintve a tanártól leginkább az irodalmi nyelv beszélt változatának használatát várják el. Ezt néhány évtizede még a színház, rádió, televízió terjesztette (*Montágh*, 2008). Azóta ezeken a fórumokon a kínálat bővülése a színvonal csökkenését hozta magával. Egyre több az elviselhetetlenül otrombán, hanyagul beszélő bemondó a különböző csatornákon. Ennek hatására diákoldalról viszont az a tanár a „menő", aki a szlenget a maga hasznára tudja fordítani.

A helyes beszéd- és légzéstechnika a tanár számára „önvédelemből" is fontos. Ennek hiányában könnyebben betegszenek meg a beszélőszervei. Amikor például szeptember elején egy társaságban hang nélkül mutogató, suttogó emberrel találkozunk, könnyen lehet, hogy kiderül, az illető tanár, és a hosszú nyári szünet után a nyilvános beszédtől elszokott hangszálai a rossz beszédtechnika miatt felmondták a szolgálatot.

A másik gyakori hiba tanároknál a hangszín kezelése, a hangsúlyok elvétése. Ez pedig elengedhetetlen a megértéshez. Az utóbbi időben egyre több anyag kerül fel a közösségi videómegosztó oldalakra, melyeken természettudományos kísérleteket mutatnak be a tananyaghoz kapcsolódóan. Nagy segítség ez a gyengébben felszerelt iskolák számára. Én is gyakran fordulok ehhez az eszközhöz a következő formában: **nézzük a képet, én pedig magyarázom, mit látunk az elnémított filmen**.

Ez azért szükséges, mert a legérdekesebb fizikai jelenség bemutatása is álmosítóan unalmas tud lenni a tanár színtelen hangja miatt. A megértést pedig kifejezetten akadályozza a mondathangsúlyok rossz megválasztása, a helytelen intonáció.

Talán pont az itt leírtak miatt az egyetlen színházhoz köthető készség, amit a pedagógusképzésben valamennyire fejlesztenek, az a beszédtechnika. Bár még ennél is többre mennénk a beszédkészség erősítésével, ami nemcsak technikailag készítené fel a hallgatókat, hanem a kifejezésmódot, szókincset, stílust is tanítaná.

A színész munkájának az említetteken túl egy nagyon fontos része a tér érzékelése, annak használata. Johnstone ezt szoros összefüggésbe hozza a státusszal. Akinek magas a státusza, az egyedül is jól ki tudja tölteni a teret, akár egy óriási színpadon is (*Johnstone*, 1998). A tér és a státusz kapcsolatának jelentéséről akkor kaphatunk fogalmat, ha megnézzük például Bobby McFerrint, amint egy több tízezres sportarénában énekel, egyedül a küzdőtér közepén, és a közönségből képez kórust.[14] Elképesztően erős jelenléttel hat még felvételen keresztül is.

Saját színházi élményeimet és tapasztalatomat támasztja alá az, amit *Gabnai Katalin* ír a tér mindennapi és színházi értelmében vett használatáról (2015) a kicsi teret épp olyan nehéz kezelni egy színésznek, mint a több száz fős nézőterű nagy színpadot. A nézők közelsége kiszolgáltatottabbá teszi a játszót, viszont úgy alakítani egy szerepet, hogy az a harmadik emeleti páholyban ülőhöz is eljusson, nem kis kihívás.

A tér kihasználása a tanárnak is komoly feladatot jelent. Az ő státusza is függ attól, mennyire mozog magabiztosan az osztályban. Fontos, mekkora a személyiségének a „hatótávolsága". De számára a térhasználat nem csak ezt jelenti. Eldöntheti például, hogyan szeretné a tanulók asztalait elrendezni a tanulás hatékonyságának érdekében. Attól függően választhatja meg saját helyét a teremben, hogy éppen központi szerepet szán magának, vagy inkább monitorozni szeretné a diákok munkáját.

Montágh Imre és Keith Johnstone is kitér arra, mennyire fontos az öltözködés. Az előbbi szerint ruházatunk sokat elárul a személyiségünkről (*Montágh*, 2008). Az utóbbi a státuszt köti a külső megjelenéshez (*Johnstone*, 1998). A színész munkája során a jelmez határozza meg a szerep státuszát, illetve fordítva. A tanár **legtöbbször maga dönti el, mit vesz fel**, de érdemes a fentieket figyelembe vennie, mivel alkalmatlan ruhában fizikailag is kényelmetlen lehet dolgozni, valamint egy túlságosan feltűnő, vagy nem megfelelő méretű, stílusú darab még nevetséges is lehet a tanulók szemében, vagy elvonhatja a figyelmet a mondanivalóról.

Személyes tapasztalatból is tudom, hogy a tanár öltözéke mennyi mindent kifejez. A kötelező köpeny idejében a különbségek elfedése volt a cél. A szín alapján lehetett eldönteni, ki a tanár (fehér), ki a diák (kék). Fiatal tanárok esetén ez különösen így volt. Napjainkban egy iskolai dress code a közösségi összetartozás jele inkább. Ebben a tekintetben a tanár ruhája is tekinthető jelmeznek. Kifejezi az ő szerepét az osztálytermi munkában és az iskola közösségében egyaránt.

[14] Lásd itt: https://www.youtube.com/watch?v=81uJZIF9TCs (Megtekintve: 2022. május 28.)

SZÍNÉSZI KÉSZSÉGEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS A GYAKORLATBAN

Az eddig vizsgálódás során eljutottunk arra felismerésre, hogy van kapcsolat a dráma fogalmának „cselekvés" értelmezése és a tanítási tevékenység között. Most rátérünk egyrészt annak kutatására, hogyan látják a pályán lévő tanárok a két hivatáshoz szükséges készségeket, tulajdonságokat, van-e igényük színészi képességeket fejlesztő képzésre; másrészt annak vizsgálatára, hogy a magyarországi képző intézmények erre mennyire adnak lehetőséget.

Gyakorló pedagógusokat kérdeztem online kérdőíven keresztül arról, kaptak-e tanulmányaik során olyan képzést, amely előadói készségeiket fejlesztette. Továbbá arra is rákérdeztem, hogy a pályán szerzett tapasztalataik alapján mennyire érzik szükségesnek az ilyen irányú (tovább)képzést. Ezt a kérdőívet, 27 válaszadó töltötte ki. A kitöltők közül 21 nő, 6 férfi. Döntő többségük tapasztalt, öt évnél régebb óta tanító kolléga, jellemzően általános és középiskolai tanárok, tanítók. Mivel szinte csak közvetlen kollégáimhoz és ismerőseimhez tudtam eljutni a kutatással még az interneten keresztül is, egy kivétellel mindenki a fővárosban vagy nagyvárosban dolgozik, a vidékiek többsége a Dunántúlon.

A válaszadók többsége a tanár esetében elengedhetetlennek tartotta az önismeretet, a logikus gondolkodást, a koncentrációt, az érzelmi intelligenciát, a kognitív emlékezetet, a titoktartást, az **improvizációs készséget**, a nyitottságot és elfogadást, az empátiát, az igazságosságot, a **spontaneitást**, a helyesírást, a humorérzéket, a dolgok személyközpontú megközelítését és az asszertivitást.

Bár a státusz fogalmáról tapasztalataim szerint a legtöbben csak bizonytalan elképzeléssel rendelkeznek, a **jelenlét erőssége (státusz)** szintén magas értékelést kapott a tanártól elvárt készségek között.

A szónoki készség, a hangképzés és a jó légzéstechnika alacsony értékelést kapott. Ez azt mutatja, hogy a kollégák nincsenek tisztában ezeknek a jelentőségével. Pedig valószínűleg fizikailag is megkönnyítené a munkájukat, ha erre oda tudnának figyelni. A nyelvi összetevők közül nem kapott nagy fontosságot a tájszólás sem.

A csend, szünettartás képességének vegyes a megítélése. Hozzávetőleg ugyanannyi „lehet fontos", „fontos" és „elengedhetetlen" értékelést kapott.

A külső megjelenés szubjektíven megítélhető dimenzióinak sem tulajdonítanak túl nagy jelentőséget: sem a fizikum, sem a szép szem, sem az elegáns öltözködés nem kapott magas pontszámokat, vagyis azt láthatjuk, hogy az ilyen jellegű külső tulajdonságokat a válaszadók nem gondolják a tanári pálya szempontjából esszenciálisnak. Sajnálatosnak tartom azonban azt, hogy az egészséges életmódot sem tartja a többség e tekintetben elengedhetetlennek.

A fent tárgyalt négy kulcsfogalomból hármat tehát a gyakorló pedagógusok is kiemelkedően fontosnak tartanak munkájukban; **a státusz, az improvizációs készség és a spontaneitás mindkét hivatásban nagy jelentőséggel bír** a tanárok szerint. Ez az eredmény számunkra mindenképpen kedvező. A **beszédkészség**hez tartozó egységekről azonban azt gondolják a pedagógusok, hogy azok a színész munkájában fontosabbak, mint a tanárében. A színész munkájának értékelésekor a tanárokénál magasabb pontszámokat kapott a hangképzés, az ihletettség, az érzelmi

emlékezet, a jó légzéstechnika, a helyes beszédtechnika, valamint a csend és szünettartás képessége.

A „*Hallott-e ön valaha a státusz fogalmáról abban az értelemben, hogy a jelenlét erőssége?"* kérdésre a válaszadók közül mindössze 6 fő válaszolt igennel, de ezek a válaszok is igen hiányosak, vagy nem a mi témánkhoz tartoznak (ennél a kérdésnél azt kértem a válaszadóktól, hogy „igen" válasz esetén írják le, mit tudnak a fogalomról). Megjegyzendő, hogy a következő válaszokból az derül ki, hogy valamiért ennek ellenére fontosnak tartják. Talán azt gondolták, bár nem értik, de ha több kérdésben is foglalkozni kell vele, akkor jelentősége van.

A tanári kompetenciák erősítésében a színészi készségeket illetően kialakult vélemények értékelése az *1. táblázat*ban látható. A státuszt mindenhol sokan megjelölték, mint az azt segítő készséget. Az első öt területén a spontaneitást és az improvizációs készséget gondolják segítőnek. A tanulási folyamat szervezése és irányítása, valamint a szakmai együttműködés során erősebbnek ítélik a csendtartás és a beszédkészség jelentőségét, mint a többi kompetenciánál. A pedagógiai folyamatok értékelése esetében egyik választási lehetőség sem kapott jelet a többségtől, és a szakmai fejlődés iránti elköteleződés tekintetében szinte egyik készséget sem tartották fontosnak.

1. TÁBLÁZAT

Pedagógus kompetenciák és színészi készségek
„A következőkben jelölje meg, hogy a kiemelt adottságok, kompetenciák és készségek melyik tanári kompetencia erősítéséhez járulhatnak hozzá!"

	státusz	**improvizációs készség**	**spontaneitás**	**csendtartás**	**beszédtechnika**
A tanuló személyiségfejlesztése	18	13	12	8	6
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	17	21	19	11	6
Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása	18	15	13	4	6
A pedagógiai folyamat tervezése	14	16	10	4	3
A tanulási folyamat szervezése és irányítása	14	17	13	14	10
A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	19	11	12	5	2
Szakmai együttműködés és kommunikáció	20	11	14	9	11
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	23	7	6	2	2

FORRÁS: *saját szerkesztés*

Majdnem mindenki beszámolt valamilyen váratlan helyzetről, ahol rögtönöznie kellett, de voltak olyanok is, akik mindennaposnak tekintik ezeket, melyek szinte fel sem tűnnek. Ugyanakkor a válaszadók többségét egyáltalán nem, vagy csak hiányosan

készítették fel arra az esetre, ha valami meglepetésként éri őket munka közben. Azok már szerencsésnek tekinthetők, akik szakmódszertan- vagy didaktikaórán beszéltek arról, hogy a tervezésnél figyelni kell, be kell kalkulálni, hogy órán bármi megtörténhet.

Végül pedig a válaszadók közül tizennégyen határozottan nyitottnak mutatkoznak egy dramatikus cselekvést célzó gyakorlatokból álló, előadóművészi készségeket erősítő továbbképzésre. A két, nyugdíjba vonulásuk közeledésére hivatkozó kollégán kívül mindössze öten válaszoltak nemmel a feltett kérdésre.

A KÉPZŐ INTÉZMÉNYEK KÍNÁLATA

Már tudjuk, hogy a tanári munka sok tekintetben hasonlít az előadóművészetre. A kutatás eredményeképpen azt is sikerült kideríteni, hogy a tanároknak is ez a véleménye a kulcsfogalmakat illetően. Látható, hogy részükről **lenne igény az előadói készségeket fejlesztő tréningre**. Kérdés azonban, vannak-e ennek megfelelő kurzusok a magyarországi pedagógusképzésben.

Megvizsgáltam néhány egyetem pedagógiai karának mintatantervét, szerepel-e benne olyan kurzus, amely a célnak megfelel. A 27 válaszadó által említett felsőoktatási intézményekkel kezdem. Bár a válaszokból az derül ki, hogy nem volt ilyen kurzus akkor, amikor a válaszadók odajártak, lehetséges változásokat kerestem. Ezt kiegészítve további intézményekben kutattam, az óvodapedagógus, tanító- és tanárképző intézmények közül is kiválasztva néhányat.

A Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar honlapján, a *Tanító alapképzési szak* oldalán sajnos részletes kurzusleírásokat nem láttam, így csak következtetni tudok az egyes tárgyak tartalmára. A mintatantervben[15] találtam egy *Csoportos és egyéni önérvényesítő tréning* című választható tantárgyat. Ebben szerepeéhet a státusz kezelésének tanítása, ha nem is megnevezve a fogalmat.

Az utóbbi években került a mintatantervbe drámapedagógiai kurzus fakultatív jelleggel. Itt biztosan maguk a hallgatók is kapnak lehetőséget az előadói készségek fejlesztésére.

Megnéztem ugyanennek az egyetemnek az Óvodapedagógus alapképzési szak mintatantervét[16] is. Itt szerepel egy *Bábjáték és módszertana* című tantárgy, minden bizonnyal hasonló tartalommal, mint a lentebb bemutatott KRE esetében.

Sok egykori ELTE-hallgató töltötte ki a kérdőívet. Az itteni mintatantervek közül a PPK 2020-ban a *pedagógia-pszichológia és gyakorlat nem tanári mesterszakot követően*[17] modulját választottam. Nyomát sem találtam olyan tárgynak, amiben az előadói készségekkel foglalkoznának.

Az óvodapedagógus-képzések közül a Károli Gáspár Református Egyetemet választottam. Az *Óvodapedagógus alapszak (nappali munkarend)* mintatantervében[18]

[15] Forrás: http://www.pk.ke.hu/oktatas/letoltheto-kepzesi-dokumentumok (2022. 05. 28.)
[16] Uo.
[17] Forrás: https://ppkdocs.elte.hu/th/tantervek/osztatlan/OTMEd_pedagógia-pszichológia és gyakorlat nem tanári mesterszakot követően_nappali_2020_v2018.pdf (2022. 05. 28)
[18] Forrás: https://pk.kre.hu/images/TO/mintatantervek/2021/ovodaped_N_2021_osztol.pdf (2022. 05. 28)

kifejezetten az előadói készségeket is fejlesztő *Bábjáték módszertana* című tárgyat találtam. Céljai között a báb mozgatásának fejlesztése szerepel – ezt valóban előadói készségnek tekinthetjük.

A *Beszédművelés, logopédiai alapismeretek* nevű kurzus, amely néhány éve még szerepelt a mintantervben, mostanra eltűnt. Leírásában szerepelt a **„helyes tanítói előadói stílus kialakítása”**, aminek az óvodapedagógus munkájában fontos szerepe van a mesék olvasása, elmondása során is. Ezen a kurzuson tanították a helyes kiejtést, intonációt, a szünettartást és mnemotechnikai eljárásokat. Ugyan most is létezik *Beszédművelés* című tantárgy, de az minden bizonnyal inkább módszertani ismereteket ad a tanulók beszédneveléséhez, mivel az *Anyanyelvi - irodalmi nevelés és módszertana* ismeretkörhöz tartozik.

A Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ *Osztatlan tanári mesterképzés képzési program*[19] című dokumentumában szerepel egy *A tanári kommunikáció alapja* kurzus. Ennek leírása tartalmaz beszédtechnika fejlesztést. Ugyanakkor úgy tűnik, inkább a nyelvi kompetenciák állnak a középpontban, mint a rögtönzésre, improvizációra alkalmat adó helyzetek gyakorlása.

A példákban említett pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményekhez hasonló képet kapunk további keresés után is. Ebből az látható, hogy az óvodapedagógus képzésben tanítanak mesét olvasni, bábozni, így elmondható, hogy az előadói készségek fejlesztése megfelelő. A kisiskolások tanítására képzett tanítók tanulmányi tervéből azonban a vizsgált egyetemen az elmúlt években kivették a korábban meglévő, erre irányuló kurzust. Örvendetes módon azonban egyes egyetemek osztatlan tanárképzésébe bekerült legalább a beszédkészség fejlesztése, még ha annak inkább nyelvi, mint előadói aspektusai hangsúlyosak is.

IRODALOM

Bárczi Géza és Országh László (szerk., 1959): *A magyar nyelv értelmező szótára* I. Akadémiai, Budapest.

Bécsy Tamás (1993): *A dráma műneme* rövidített szöveg]. In: [n.a.]: *Az írott dráma és az előadás. Az I. Romániai Magyar Színházelméleti Tudományos Tanácskozás anyagából.* Custos, Marosvásárhely.

Bécsy Tamás (2001): *A drámamodellek és a mai dráma.* Dialóg – Campus, Budapest – Pécs.

Csapó Benő (1997): *tanítás* [szócikk] In: Báthory Zoltán és Falus István (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. Keraban, Budapest. 456–457.

Fischer-Lichte Erika (2009): Sámánizmus és színház (ritualitás és teatralitás). *Lettre*, 75. sz. Letöltés: http://www.c3.hu/scripta/lettre/lettre75/Fischer-Lichte.htm (2017.04. 12.)

Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok.* Helikon, Budapest.

Hankiss Elemér (1977): *A tanári pálya foglalkozási ártalmairól.* In: Uő: *Érték és társadalom*. Magvető, Budapest. 251–265 [A szöveg átvéve itt: Trencsényi László (1994): *Nevelés és társadalom*. Magyar Művelődési Intézet és Mikszáth Kiadó, Salgótarján.]

Johnstone, K. (1989): *Impro. Improvisation and the Theatre.* Methuen Drama, London. Letöltés:

[19] Forrás: https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti tárak/Egyéb szervezeti egységek/Tanárképzési Központ/Dokumentumtár/Képzések/Osztatlan/Képzési programok/Osztatlan tanári mesterképzés képzési program 2021-2022.pdf (2022. 05. 29)

https://ia802306.us.archive.org/20/items/pdfy-KIkLrSPi_3lzPl5v/Keith Johnstone-Impro_ Improvisation and the Theatre-Methuen Drama (1981).pdf (2016.10.12.)
Kegan, S. (2009): *Kooperatív tanulás.* Önkonet, Budapest.
Knausz Imre: *A tanítás mestersége. Egyetemi jegyzet* (kézirat). Letöltés: http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf (2017.04. 09.)
Montágh Imre (2008): *Figyelem vagy fegyelem?!* Holnap, Budapest.
Suhonyai Edit (2017): *Színész vagy tanár? Leginkább mindkettő! – Beszélgetés Törsök Mártával.* Letöltés:http://fmc.hu/2017/04/07/szinesz-vagy-tanar-leginkabb-mindketto-beszelgetes-torsok-martaval (2017.04. 08.)
Szondi, P. (2002): *A modern dráma elmélete.* Osiris, Budapest.
Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv.* Tankönyvkiadó, Budapest.
Réthy Endréné (2003): *Az oktatási folyamat* In: Falus István (szerk., 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest
Vajda Zsuzsanna (1997): *tanítás művészete* [szócikk] In: Báthory Zoltán és Falus István (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III* Keraban Budapest. 458.
Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek.* Saxum Bt., Budapest.
Visky András (1997): A színház mint „ősvigasztalás". *Korunk,* 3. folyam **8.** 8. sz.
Zaicz Gábor (2006, szerk.): *Etimológiai Szótár, Magyar szavak és toldalékok eredete.* (Első kiadás) Tinta Könyvkiadó, Budapest

Dékány Dóra festménye (6. o.)

ABSTRACTS

BOROSÁN, LÍVIA – BUDAINÉ CSEPELA, YVETTE – CSERNY, ÁKOS – SOÓS, ISTVÁN – HAMAR, PÁL: Black pedagogy in school physical education and sports

For a researcher, understanding the pedagogical-sports pedagogical background behind the phenomenon of black pedagogy includes a synthesizing knowledge of the co-sciences, as well as an understanding of their research methods and areas. Behavioral research in black pedagogy must also integrate psychological, sociological, philosophical, and legal goal systems, themes, and specializations.In our study, using the Anglo-Saxon "new history" method of research from the United States in the 1970s, we explore the historical, philosophical, contemporary pedagogical aspects of the phenomenon of black pedagogy with a strong focus on sports pedagogy and the context of school physical education. At the philosophical roots, we highlight the tendencies of anti-pedagogy and black pedagogy, we emphasize their different and cohesive statements and their significance in relation to the harms committed against children - pedagogical and sports pedagogical. Nor can sports pedagogy and legal aspects be avoided for a comprehensive discussion of our topic. In addition to the theoretical elaboration, we also examined the role of physical education teaching and the development of black pedagogy in sports clubs in the framework of an empirical research.

Keywords: *sportpedagogy, black pedagogy, grievance, children's rights, retrospective method*

Csukás Nikolett festménye (6. o.)

DERZSI-HORVÁTH, MARTINA – MASA, ANDREA – BÁNFAI-CSONKA, HENRIETTA – BÁNFAI, BÁLINT – SZABÓ, ATTILA[3] – DEUTSCH, KRISZTINA: Self-rated health status of high school students learning in different type of schools in light of their health-protective and risk behaviours

Continuous monitoring of health-related factors of children and adolescents is essential, due to the impact of their behaviours on their adult health.

The aim of our present research was to measure the health and risk behaviours of high school students with focus on examination of different school types. Our quantitative, cross-sectional research was conducted among year 9 students studying in two high schools in Pécs (n=163). The self-designed questionnaire included sociodemographic data, where groups of questions related to health status, health and risk behaviour. In addition to descriptive statistics, the chi square test, Fischer's Exact test, the Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests, and the Bonferroni correction were used to search for correlations ($p \leq 0{,}05$). Our sample includes students in high school (30.1%), technical school (28.2%), and students in vocational education and training (41.7%). 76.1% of the students surveyed consider their health to be excellent or good. Of the school types, one third of students in vocational education/training consider their health to be only adequate or poor. A pairwise comparison of school types shows that high school students scored significantly higher on the psychosomatic symptom scale for the past six months versus both technical ($p<0.001$) and vocational education and training school students ($p<0.001$). High school students consume a significantly higher proportion of fruit ($p=0.002$) and exercise at a higher rate at least twice a week ($p=0.008$) compared to students in vocational education and training. Both technical school ($p=0.020$) and vocational education and training students ($p <0.001$) smoke significantly more often compared to highschool students. In self-rated health, we found a correlation with the frequency of psychosomatic symptoms as well as with a number of factors related to health behaviours.

Our results confirm the relationship between subjective health and health behaviour, support previous research findings on school types, confirming the importance of school health education based on real needs with a central role for mental health, differentiated objectives, and a methodology for attitude and behavioural change.

Keywords: *adolescence, type of schools, self-rated health, health-protective, risk behaviour*

Szerkesztői jegyzet

Június van, végéhez közeleg a tanév. Az iskolák nagyobb zökkenők nélkül, mondhatni üzemszerűen ellátták feladataikat. A ciklikusan előtörő pandémia okozta kihívásokra is már kész receptek alapján válaszoltak az intézmények, a pedagógusok és az irányítási rendszer. Annak rendje és módja szerint megtartották a kontakt vagy online tanórákat, a szakköröket, voltak felelések, dolgozatok stb. Minden, ami a múló időt tanévvé rendezi.

A tanévben többször is lehetőségem volt óralátogatásokon részt venni. Egy alkalommal a korai kapitalista viszonyok kialakulása volt a téma. Ennek kapcsán szóba kerültek a gyarmatosítás mezőgazdaságra, iparra, kereskedelemre ható következményei, és ezek szerteágazó hatásai Európa különböző régióira. Szóba került, hogy Angliában megkezdődtek a bekerítések, amelyek hátterében a gyapjú iránti kereslet, a juhtenyésztés fölértékelődése és a korábbi közös földek kisajátítása állt. Az óra különböző ismeretforrások felhasználásával mutatta be a textilipar fejlődésének előfeltételeit megteremtő, illetve a klasszikus ipari forradalom gazdasági alapjait létrehozó folyamatot. A társadalmi következményeknél a tanár hivatkozott az ún. *véres törvények*re, amely az elszegényedett parasztokat bérmunkára kényszerítette. A kisárutermelő földművesek, kézművesek termelő eszközeiktől való megfosztása pedig megteremtette az eredeti tőkefelhalmozás feltételeit, kis létszámú tőkés és nagy létszámú bérmunkás réteg létrejöttét. Az órán egy diák fontoskodva megkérdezte, hogy a véres törvényekre, eredeti tőkefelhalmozásra a tankönyvi források közül melyik utal. *Kérdésére az a választ, hogy egyik sem, mert az elmúlt évek tantervi, tankönyvi változásai nem erre a folyamatra, hanem Európa nyugati és keleti régiója eltérő fejlődési modelljére helyezik a hangsúlyt.*

Egy másik tanórának a kora középkori viszonyok feldolgozása, az örökölhető földbirtokokból (feudum) kialakuló uradalmak és jobbágyság létrejöttének bemutatása volt a témája. Ez az óra is arra tett kísérletet, hogy komplex módon, változatos forrásokkal, internetes okosfeladatokkal világítsa meg a sokágú folyamatot. Kitért az uradalmak gazdálkodására, a mezőgazdasági technika és technológia változásaira, a városfejlődés kezdeteire. Érintette a fölszabadított rabszolgákból, colonusokból és szabad földművesekből – akik a hűbéri védelem fejében saját tulajdonukról is lemondtak – létrejövő jobbágyság kialakulását. Majd rámutatott, hogy a középkori társadalom legfőbb szervező ereje a hierarchia **(**szent hatalom**)** lett, amelynek értelmében a társadalom tagjai elfogadták, hogy az isteni rendelés (azaz a születés alapján a nemesség) hivatott a vezetésre. A hierarchiában alul elhelyezkedő alattvalók, jobbágyok számára pedig kötelező az engedelmesség. Majd az is megállapításra került, hogy a hierarchikus világkép szerint élő ember elfogadja született helyét a társadalomban, és annak megfelelően él. Szóba került

az is, hogy a 21. századból nehéz megérteni a középkori világfelfogást, ugyanakkor kétségtelen, hogy ez a születési előjogokra és hierarchiára épülő berendezkedés több mint egy évezreden keresztül irányította az európai társadalom működését – szemben a mai, alig két évszázada meghatározó világképünkkel.

Túl vagyunk már a virágba borult ballagásokon, a sok izgulást kiváltó érettségi és felvételi vizsgákon. Amikor ezt a jegyzetet írom, a sokasodó tanévzáró ünnepélyek jelzik, hogy íme, karnyújtásnyira került a vakáció. Aggodalomra semmi ok. A méltányos oktatási lehetőségek deficitjéből és a pedagógusok munkafeltételeiből adódó konfliktusokat a politika egyre olajazottabban oldja meg. Mind kendőzetlenebbül érvényesül az oktatásirányítás hierarchiája, a megszokni vagy megszökni egyszerű igazsága. Itt van már *rend uralma*.

Csak a mozduló birnami erdő baljós lépteit nem tudom a fejemből kiverni.

Kaposi József

Hajba Bianka festménye (6. o.)

„– Tudják, hölgyeim – szólt apám –, hogy a régi lakásokban vannak szobák, amelyekről megfeledkezik az ember. Hónapokig nem keresi föl őket senki, ezért hát elhervadnak magukra hagyatottságukban a vén falak között, megesik, hogy betokosodnak, benövi őket a tégla, s egyszer s mindenkorra kihullván emlékezetünkből, lassan elvesztik egzisztenciájukat is. Ajtajukon, mely a hátsólépcső valamelyik pihenőjére nyílik, oly sokáig átsiklik a háziak szeme, hogy végül belenőnek, beleolvadnak a falba, mely a repedések és hasadások fantasztikus rajzával végképp eltörli nyomukat.

– Betértem egyszer – mondotta atyám – kora reggel, tél végén, több hónapi távollét után, egy ilyen félig elfeledett szobába, s ámulva láttam, miképp festenek ezek a szobák.

A padló összes réseiből, az összes párkányzatokból és ablakmélyedésekből vékony hajtások szökelltek elő, s valami filigrán lombsátor villódzó csipkéjével töltötték be a szürke levegőt, valamilyen susogással, csillámlással, ringással teli melegház, valamilyen hamis és andalító tavasz azsúros sűrűségével. Az ágy körül, a sokkarú lámpa alatt, a szekrények mentén finom alkatú fák csoportjai hajladoztak, s mindegyikük fényességes koronává fröccsent szét odafent, csipkelomb-szökőkúttá, mely egészen a mennyezet festett egéig lövellte fel szerteporzó klorofilját. A virágzás gyorsított folyamata zajlott le szemem előtt: óriási fehér és rózsaszínű virágok csíráztak ki e lombsátorban, szemem láttára bontották ki bimbóikat, feslett ki bensejükből rózsaszínű húsuk, s kicsordulva kelyhükből, szirmukat potyogtatva, gyors elvirágzásban hullottak széjjel.

– Boldog voltam – szólt apám – e váratlan virágzás láttán, mely villódzó zizegéssel töltötte be a levegőt, szelíd susogása színes *confetti*-ként permetezett át a gallyacskák vékony ízei közt.”

Bruno Schulz: *Fahajas boltok. Összegyűjtött elbeszélések*
Értekezés a próbabábukról – Befejezés
Kerényi Grácia fordítása
Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998. 46–47.

A *Tanulmányok* és a *Tanulmányok (Műhely)* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.
A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap
a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: **http://upszonline.hu**