

A Peace Education (Békére Nevelés) tudományos diskurzusának vizsgálata a hazai neveléstudományi diskurzusban – az adaptáció lehetőségei

Szerző:

Bodnár Barbara Anita
Neveléstudomány MA II. évfolyam

Intézmény:

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar

Témavezető:

Dr. Arató Ferenc PhD
egyetemi adjunktus

A pályamunka lezárásának dátuma: 2025.01.08.

Tartalom

1. Bevezetés.....	3
<i>A kutatás kontextusa és a dolgozat felépítése</i>	<i>3</i>
2. Elméleti keret	6
<i>2.1. A Peace Education történeti gyökerei és értelmezési kerete.....</i>	<i>6</i>
<i>2.2. A Békére Nevelés nemzetközi diskurzusának elméleti alapjai és interdiszciplináris kapcsolódási pontjai</i>	<i>8</i>
<i>2.3. A hazai diskurzus retrospektív megközelítése</i>	<i>19</i>
3. Feltáró jellegű elméleti kutatás	20
<i>3.1. A kutatás célja, kérdései és módszertana</i>	<i>20</i>
<i>3.2. A kutatás eredményei</i>	<i>22</i>
<i>3.2.1. A szűrés eredményei a PRISMA modell alapján.....</i>	<i>22</i>
<i>3.2.2. A magyar neveléstudományi diskurzus főbb irányvonalai a Békére Nevelés kontextusában (2000-2024).....</i>	<i>24</i>
4. Diskusszió	26
5. Összegzés	29
Irodalom	34

1. Bevezetés

A kutatás kontextusa és a dolgozat felépítése

A kutatás tágabb kontextusát a napjainkban világszerte zajló háborúk és társadalmi konfliktusok képezik, amelyek jelentősen befolyásolják korunk gazdasági, politikai történéseit és társadalmi folyamatait. A Peace Education (Békére Nevelés)¹ a második világháború után született transzdiszciplináris diskurzus (Reardon, 1999), amely hatással volt olyan, az Egyesült Nemzetek Szervezetén (ENSZ) belül működő – kiemelten a gyermekek nevelésére-oktatására koncentráló – nemzetközi szervezetekre is, amilyen az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO, 1945, 1959, 2024), valamint az ENSZ Gyermekalapja (UNICEF) (Fountain, 1999; Lerch & Buckner, 2017).

A Peace Education (PE) több mint ötven éve része a tudományos diskurzusnak (Pineda, Celis & Rangel, 2019), amely a fenntarthatóságon, az igazságosságon, a békén és a demokrácián alapuló társadalom megteremtését hirdeti (Bar-Tal, 2002; Salomon, 2002; Harris, 2004; Johnson & Johnson, 2005, 2006; Horner, 2013; Reardon & Snauwaert, 2015; King, 2016, 2020; Kester & Cremin, 2017; Hajir & Kester, 2020). Olyan átfogó tevékenységekkel, amelyek az oktatás színterén valósíthatók meg és közvetlen megoldásokat kínálnak az iskolán belül megjelenő erőszakos konfliktusokra, elsősorban a negatív béke elérésére, amely Galtung (1969, 1990) fogalomhasználata szerint csupán a konfliktus azonnali megszüntetésére törekszik anélkül, hogy annak mélyebb, strukturális okait kezelné. Például a konstruktív konfliktuskezelés, a kortárs mediáció és az erőszakmentes kommunikáció iskolai alkalmazásával (Johnson & Johnson, 2005, 2006). Az iskolai erőszak megszüntetésére és a béke megteremtésére egyik eszközként a kooperatív tanulásszervezést emelik ki (Deutsch, 1993; Johnson & Johnson, 2005, 2006) a nemzetközi szakirodalomban (Reardon, 1999; Harris, 2004; Jenkins & Jenkins, 2010). Az oktatás színterén ugyanis folyamatosan jelen van az iskolai erőszak, a pedagógusoknak pedig nincs eszközük ahhoz, hogy a tanulók közötti konfliktusokat kezelni tudják (Aronson, 2009; Chubbuck & Zembylas, 2011; King, 2016). Éppen ezért fontos, hogy mind a pedagógusok, mind a tanulók rendelkezzenek azokkal a készségekkel, amelyek képessé teszik őket a konfliktushelyzetek megfelelő kezelésére.

¹ A dolgozatban a "Békére Nevelés" és a "Békére nevelés" két különböző módon jelenik meg. A "Békére Nevelés" kifejezés a nemzetközi "Peace Education" diskurzusára utal, míg a "Békére nevelés" a hazai neveléstudományi diskurzus korábban használt írásmódját tükrözi.

Ráadásul törekedjenek az erőszak hiányára épülő negatív béke mellett a pozitív béke (Galtung 1969, 1990) elérésére, amely nem egyszerűen a konfliktusmentességről, egymás elfogadásáról szól, hanem a megjelenő személyes, kulturális és rendszerszintű erőszak átfogó, az iskolai kultúrát, klímát és működési dinamikákat átható felszámolását is célul tűzi ki.

A magyar nyelvű szakirodalom Békepedagógia (Farkas, 1998), illetve Békére nevelés néven említi a PE nemzetközi törekvéseit, különösen a nyolcvanas évek közepétől kezdődően (Bóra, 1986; Tímár, 1986). Habár a béke elérésére irányuló törekvések a hidegháború és a nukleáris válság kihívásaira születtek válaszként, érdemes hangsúlyozni, hogy ebben az időszakban a szocializmus által sugallott, döntően ideológiai felfogás volt erőteljes (Széchy, 1986; Csapody, 2002), és csak az ezredfordulót, majd az Európai Unióba való csatlakozást követően beszélhetünk azokról – a nemzetközi kontextusban is megjelenő – fő célokról a hazai diskurzusban, amelyek a Békére Nevelést meghatározzák, mint például a demokratikus állampolgárságra nevelés (Albert-Lőrincz, 2012).

A nemzetközi diskurzus szerint a béke elérésében kulcsszerepe van az oktatásnak (Reardon, 1999; Harris, 2004; Johnson & Johnson, 2005, 2006). Ez azt jelenti, hogy az oktatás, a mindennapi iskolai és pedagógiai gyakorlat szerepet játszik a személyes, kulturális és rendszerszintű erőszakformák (Galtung, 1969, 1990) felszámolásában, az újabb generációk békésebb körülmények közötti nevelkedésében, valamint a béketeremtéshez, a békefenntartáshoz és a békeépítéshez (Galtung, 1976; Reardon, 1999; Kester & Cremin, 2017; Jenkins, 2022) szükséges állampolgári kompetenciák mozgósításában és fejlesztésében. Ezért különösen fontos, hogy ez a terület hangsúlyosabban jelenjen meg mind a hazai neveléstudományi diskurzusban, mind a tanárképzésben, mind az iskolai és pedagógiai gyakorlatban, hogy hazánkban is hozzásegíthessük az újabb generációkat a békére törekvő állampolgári identitás kialakításához, az ehhez szükséges kompetenciák elsajátításához.

Kutatásom két szakaszra bontható. Az első szakaszban (2024 ősz) a hazai neveléstudományi diskurzus nemzetközi lenyomatát kívántam feltárni egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés keretein belül. Az ebből született eredményeket mutatom be ebben a dolgozatban. A kutatás második szakaszában (2025 tavasz) a Békére Nevelés hazai, formális és nonformális gyakorlatának feltárására teszek kísérletet, mely során a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és a kerettantervek vizsgálata mellett olyan civil szervezetek és iskolai programok gyakorlatainak megfigyelését, valamint kritikai elemzését fogom elvégezni, amelyek összeegyeztethetők a Békére Nevelés célkitűzéseivel.

Dolgozatomban kiemelten foglalkozom a nemzetközi diskurzus történeti dimenziójának és elméleti háttérének bemutatásával, amely kiindulópontot ad a hazai diskurzus feltárásához és viszonyítási alapot nyújt a nemzetközi kontextussal való összevetéséhez. Az elméleti keret részét képezi továbbá a hazai tudományos térben korábban jelen lévő Békére nevelés, illetve Békepedagógia hidegháborús vonatkozásaival kapcsolatos történeti háttérének² bemutatása. A hazai diskurzus retrospektív megközelítése azért lényeges, mert vizsgálatom az ezredfordulót követő évtizedek feltárását tűzi ki célul, ehhez pedig szükséges történetiségében is nyomon követni annak változásait és hatásait. Ennek alapján kutatásom célja rámutatni arra, hogy a Békére Nevelés nemzetközi diskurzusa milyen mértékben van – vagy éppen nincs – jelen a hazai tudományos diskurzusban, és ennek következtében a pedagógiai, iskolai gyakorlatok mindennapjaiban. A kutatás további célja rámutatni azokra a gyakorlati pontokra, illetve modellekre a nemzetközi diskurzusból, amelyek nyitottá tehetik a hazai neveléstudományi diskurzust a Békére Nevelés megközelítéseire és eredményeire.

Kvalitatív kutatásom eszköze a tartalomelemzés (Babbie, 2001; Csíkos, 2020), melyhez szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintést (*Scoping review*) végeztem (Kolnhöfer-Derecskei et al., 2023) a PRISMA modell (Page et al., 2021) alapján. Az áttekintés során öt hazai neveléstudományi folyóirat manuális vizsgálatával 2000 és 2024 között publikált tanulmányokat (n=114) azonosítottam. A folyóiratok évszámainak és lapszámainak átnézése során az Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Archivum és Adatbázisát (OSZK EPA) hívtam segítségül. A PRISMA szűrési szakaszainak eredményeként összesen tizennyolc relevánsnak minősített tanulmányt (n=18) vettem tartalomelemzés alá, melynek eredményeit a kutatás folytatásához (2025 tavasz) kívánom felhasználni.

Így a feltáró szakasz eredményei megalapozzák majd annak lehetőségét, hogy a beazonosított elméleti megközelítések és pedagógiai gyakorlatok nemcsak a tudományos térbe, hanem a tanárképzéseken és iskolafejlesztési programokon keresztül a mindennapi pedagógiai gyakorlatba is beépíthetők legyenek. A kutatás mindezzel együtt hozzájárulhat ahhoz, hogy elősegítse a Békére Nevelés mindenkori célkitűzéseinek szélesebb körű elterjedését, ezáltal gazdagítva a köznevelés, a szakképzés és a felsőoktatás pedagógiai gyakorlatát.

² Ez a terület egy mélyebb vizsgálatot is megérdemelne, azonban szétfeszítené a jelen kutatás kereteit, így csak áttekintő jelleggel kerül bemutatásra. A kutatás egy későbbi szakaszába illesztettem be a korszak részletes neveléstörténeti és pedagógiai feldolgozását.

2. Elméleti keret

2.1. *A Peace Education történeti gyökerei és értelmezési kerete*

A Peace Education történeti gyökerei egyidősek az emberiséggel, hiszen a kezdetektől fogva voltak olyan törekvések a történelem során, amelyek vallásokon, tanításokon keresztül próbálták megteremteni az emberek közötti békét. Comenius, a 17. század legmeghatározóbb gondolkodója nemcsak a didaktika terén hozott úttörő pedagógiai alapvetéseket, hanem nevelésfilozófiai munkásságában is kiemelt figyelmet fordított az emberek, nemzetek és a különböző vallási csoportok közötti béke megteremtésére. Történeti szempontból azonban az első és a második világháború volt jelentős hatással a diskurzus születésére (Harris, 2008). A két világháború közötti reformpedagógiai törekvések kontextusában különösen kiemelkedő Maria Montessori filozófiája a Békére Nevelésről (Montessori, 1949). A montessori pedagógia békefelfogása a globális állampolgárságra, a személyes felelősségvállalásra és a sokszínűség elfogadására helyezte a hangsúlyt (Duckworth, 2008).

Pineda és munkatársai (2019) diskurzuselemzésének eredményei megerősítik, hogy a Békére Nevelés mind a pedagógiai gyakorlatban, mind a tudományos diskurzusban a második világháború után kezdett teret nyerni. A második világháborús eseményekre reagálva számos nemzetközi szervezet középpontba állította a béke megőrzésének létjogosultságát, hangsúlyozva az oktatás szerepét e célok elérésében. A két legkorábbi ilyen szervezet például az 1945-ben alapított UNESCO (1945, 1959, 2024; Pineda et al., 2019), továbbá az 1946-ban alapított UNICEF (Fountain, 1999; Lerch & Buckner, 2017).

Harris (2004) *Peace education theory* című tanulmányában részletesen kifejti, hogy több ország oktatási kampányokat is indított a háborúk okozta – adott esetben évszázadokra visszanyúló – konfliktusok kezelésére, rávilágítva a Peace Education sokszínű elnevezéseire és alterületeire. Például Japánban – a Hirosimát és Nagaszakit ért atombombtámadásokra hivatkozva – az „*A-bomb Education*” jelent meg az 1950-es években. A hidegháború alatt a béke kérdése ismét előtérbe került, különös tekintettel a nukleáris válságra, az atomfegyverkezés korlátozására (*Disarmament Education*) és a demokráciára nevelésre, amely az emberi jogokra nevelés térhódítását is előidézte (Reardon & Snauwaert, 2015). Írországban a Békére Nevelés „*Educating for mutual understanding*” néven ismert, ahol a katolikus és a protestáns vallási közösségek egymással karöltve indítottak kezdeményezéseket a több évszázados konfliktusok kezelésére. Hasonlóképpen Dél-Koreában, a Békére Nevelés

„*Reunification Education*” néven ismert. Ugyanakkor az iskolai vagy intézményi szinten a Békére Nevelést gyakran helyettesíti a „*Conflict resolution education*” kifejezés (Harris, 2004).

Hakvoort és munkatársai (2022) az iskolai konfliktuskezelés témájában végeztek bibliometria vizsgálatukat 1996 és 2019 között publikált tanulmányokat (n=1126) áttekintve. Vizsgálatuk célja az volt, hogy feltárják a publikációs aktivitást, a földrajzi elterjedést és a kutatási témákat. Összesen hat darab kutatási témát azonosítottak a konfliktuskezelés fókuszú tanulmányokban, amelyeket a következő tematikus kategóriákba sorolták: béke és értékalapú nevelés (1), osztálytermi irányítás a kényszerítő fegyelmezéstől a kapcsolatok építéséig (2), konstruktív konfliktuskezelés (3), osztálytermi irányítási programok (4), resztoratív igazságszolgáltatás (5), tanárok osztálytermi kihívásai (6).

A korábban említett alternatív irányzatok azt illusztrálják, hogy a Peace Education diskurzusa egy sokrétű értelmezési keretet alkot. Harris (2004) ezt azzal indokolja, hogy a "béke" szót számos vita övezi, hiszen a béke jelentése gyakran visszavonulást, megbékélést vagy elvonulást sugall. Ezzel szemben azok az aktivisták, akik a társadalmi felelősségvállalást hangsúlyozzák, a Békére Nevelést a társadalmi egyenlőtlenségek ellensúlyozásaként értelmezik. Ennek megfelelően nincs egységes definíció a Békére Nevelés területén, mivel különböző országok számára más narratívákat fejez ki. Jones (2006) ezért a Békére Nevelést „ernyő-fogalom”-ként értelmezi. Az „ernyő-fogalom” logikai problémája ugyanakkor az, hogy nincs összefüggő elméleti alap a Peace Education alá tartozó részterületek között (Zembylas & Bekerman, 2013).

Reardon (1999) egy összetett, több tudományterületet felölelő, transzdiszciplináris diskurzusként írta le a Békére Nevelést. A diverz spektrumon alapuló megközelítések okán egy olyan munkadefiníciót alkotott, amely összefoglalja a Peace Education többdimenziós, átfogó jellegét. Az ő értelmezésében a Békére Nevelés

„az ismeretek átadását jelenti a béke elérésének és fenntartásának feltételeiről, akadályairól és lehetőségeiről, valamint az ismeretek értelmezéséhez szükséges készségek átadását, továbbá a problémák leküzdéséhez és a lehetőségek eléréséhez szükséges reflektív és részvételi képességek fejlesztését” (Reardon, 1999, p. 8) foglalja magában.

Patti, Sermenó és Courtney (2008) szerint többdimenziós megközelítésként kell felfogni, mivel magában foglalja a szociális készségek és a másokkal való kapcsolatteremtéshez szükséges készségek fejlesztését, az erőszak formáinak azonosítását, valamint a konfliktuskezeléshez szükséges technikák elsajátítását. Egy másik megfogalmazás szerint a

Békére Nevelés célja egy olyan – az előítéleteket csökkentő és a toleranciát mozgósító – struktúra kialakítása, amely hozzájárul egy fenntartható és igazságos világ megteremtéséhez, formálva önmagunkról és másokról alkotott képünket (Bar-Tal, 2002).

Intézményi keretek között a Békére Nevelés céljai közé tartozik az oktatási tartalmak, a pedagógiai gyakorlat és a társadalmi struktúrák átalakítása, amelyek lehetővé teszik a különböző erőszakformák felismerését (Kester & Cremin, 2017). Ha osztálytermi környezetre koncentrálunk, akkor a szerzők (Salomon, 2002; Johnson & Johnson, 2005, 2006; Horner, 2013; Kester & Cremin, 2017; King, 2016, 2020) értelmezése szerint a Békére Nevelés célja az erőszakmentes kommunikáció, a problémamegoldás és a mediációs készségek fejlesztése. Összességében a Békére Nevelés alapvető céljai közé tartozik a társadalmi béke, az emberi jogok védelme és a béke építéséhez szükséges készségek fejlesztése (Salomon, 2002).

2.2. A Békére Nevelés nemzetközi diskurzusának elméleti alapjai és interdiszciplináris kapcsolódási pontjai

A társadalomtudományi diszciplínák közül a szociológiához szorosan kapcsolódó békekutatás (*Peace Research*) játszott kulcsfontosságú szerepet a Békére Nevelés diskurzusának születésében. A vietnámi háború aktualitásából népszerűségnek örvendő diskurzus békével kapcsolatos megközelítései Johan Galtung, norvég szociológus munkásságának köszönhetően lettek beemelve a Békére Nevelés diskurzusába, megteremtve egy olyan fogalmi struktúrát, amely mind a mai napig alapvetően határozza meg a diskurzus elméleti hátterét, és amelyre a Kritikai Békére Nevelés (*Critical Peace Education, CPE*) is épít (Pineda et al., 2019).

A Kritikai Békére Nevelés (CPE) egy olyan új hulláma a nemzetközi diskurzusnak, amely a konfliktusok mélyebb megértésére koncentrál (pl. Chubbuck & Zembylas, 2011; Hantzopoulos, 2011; Brantmeier, 2007, 2013; Horner, 2013; Zembylas & Bekerman, 2013; Bajaj, 2008, 2015; Cremin, 2015; Kester & Cremin, 2017; Zembylas, 2017; Kester, Archer & Bryant, 2019; Jenkins, 2022; Kumar, 2024). Az általánosan elterjedt Békére Nevelés narratívája – vagy ahogyan Reardon (1999) hagyományos (*Traditional*) Békére Nevelésként is említi –, gyakran a különböző programok és kezdeményezések széles spektrumán helyezkedik el, különféle nézőpontokat, megközelítéseket eredményezve (lásd korábban: Harris, 2004). A CPE álláspontja szerint ezek az általános megoldások nem bizonyulnak hatékonyak, mivel túlnyomórészt csupán a személyes és kulturális erőszak hiányát eredményező negatív békéhez vezetnek. A kritikai megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a békét helyi kontextusban szükséges értelmezni. A CPE továbbá nemcsak a negatív békén túlmutató megoldásokat sürget, hanem a

strukturális erőszak, a hatalmi elnyomás és a kizsákmányolás kérdéseivel is kiemelten foglalkozik. Ennek értelmében a Békére Nevelésnek nem elegendő csupán a konfliktuskezelést és a mediációt oktatnia, hanem ezen túlmenően reagálnia kell a strukturális erőszakra is, amelyeket helyi kontextusokban kell azonosítani és meghaladni (Bajaj, 2008). Galtung (1969, 1976) éppen ebben a szellemiségben hangsúlyozza a negatív béke és a rendszerszintű erőszak felszámolását, a pozitív béke előmozdítását, vagyis a békeépítés (*peacebuilding*) folyamatát.

A diskurzus kritikai aspektusára erősen hatást gyakorolt Paulo Freire brazil pedagógus, aki a „bankoló oktatás” (Freire, 1970) kritikájával, a felszabadító (*liberating education*), valamint a párbeszédre alapuló problémafelvető (*problem-posing education*) szemlélet felismerésével vált a kritikai pedagógia meghatározó alakjává (Kester et al., 2019; Pineda et al., 2019). Freire (1970) kritikai megközelítésében a dialógus olyan módon kap kiemelt figyelmet, hogy az lehetővé teszi a tanár-diák szerepek újragondolását, miközben felszámolja a strukturális elnyomást és a kizsákmányolást. Betty A. Reardon szintén úttörő szerepet játszott a kritikai aspektushoz szervesen kapcsolódó Komprehenzív Békére Nevelés (*Comprehensive Peace Education*) szemléletének megteremtésében (Reardon, 1988, 1999). A neve továbbá nemcsak a Komprehenzív Békére Neveléshez kapcsolódik, hanem aktivista mozgalmakhoz, az oktatás emberi jogi vonatkozásaihoz, valamint olyan nemzetközi szervezetek létrejöttéhez, amilyen a Békére Nevelés Nemzetközi Intézete (*International Institute on Peace Education, IIPE*) (Jenkins, 2008). Freire és Reardon megközelítéseinek középpontjában a dehumanizáló oktatás felszámolása áll az emberi jogokra, a társadalmi igazságosságra és a társadalmi struktúrák átalakítására fókuszálva (Kester et al., 2019).

A kooperatív tanulásszervezés szorosan összefonódik a Peace Education diskurzusával, mivel a nemzetközi szakirodalom (Reardon, 1988, 1999; Harris, 2004; Johnson & Johnson, 2005; Jones, 2006; Reardon & Snauwaert, 2015) a kooperatív tanulásszervezést emeli ki a béke előmozdításának hatékony eszközeként, amely különösen a konstruktív konfliktuskezelés iskolai alkalmazásának témáiban érhető tetten (Deutsch, 1993; Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004, 2006; Paluck & Green, 2009; Jenkins & Jenkins, 2010). David Johnson és Roger Johnson, a kooperatív tanulásszervezés diskurzusának egyik meghatározó szerzőpárosa egy külön programot is megalkotott, melynek a „*Teaching Students to be Peacemakers*” nevet adták (Johnson & Johnson, 1991, 2002). Ezzel párhuzamosan a Békére Nevelés diskurzusába bevezették a kikényszerített (*imposed*) és a konszenzuson alapuló béke (*consensual peace*) fogalmát (Johnson & Johnson, 2006), amely más perspektívából értelmezi a béke formáit.

A következőkben a leírtak logikai sorrendjében mutatom be Galtung (1969, 1976, 1990) erőszakformáit és a béke különböző megközelítéseit, melyeket Freire (1970, 2005) és Reardon (1988, 1999) kritikai nézeteivel összefüggésben elemzek. Ezt követően ismertetem a kooperatív tanulásszervezés és a Békére Nevelés közös vonásait eredményező megközelítéseket (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004, 2005, 2006; Aronson, 2009; Davidson, 2021; Arató, 2014, 2023a, 2023b).

A Galtung-féle erőszakformák és a béke dichotómiája

Galtung (1969) „*Violence, Peace, and Peace Research*” című munkája nyomán a különböző erőszakformák, valamint a béke dichotómiája, illetve annak összefüggése a béke különböző megközelítéseivel (Galtung, 1976) alkotja a diskurzus egyik legfontosabb alapját. Az alábbiakban az általa megalkotott fogalmi keretet ismertetem, amely a különböző erőszakformákat, a pozitív és negatív békét, valamint a békefenntartás (*peacekeeping*), a béketeremtés (*peacemaking*) és a békeépítés (*peacebuilding*) megközelítéseit foglalja magában.

A szerző az erőszak személyes és strukturális formáját különbözteti meg. Galtung értelmezésében „*az erőszak akkor van jelen, amikor az emberek olyan befolyás alatt állnak, melynek következtében testi és szellemi megvalósulásaik elmaradnak potenciális megvalósulásaiktól.*” [...], vagyis az erőszakot úgy értelmezi, mint „*a potenciális és a tényleges megvalósulás közötti különbség okozója.*” (Galtung, 1969, p. 168).

A *személyes* (direkt) erőszak nyílt formája a fizikai, verbális és pszichológiai bántalmazásnak, ahol mind az elkövető, mind az áldozat beazonosítható. A *strukturális* (indirekt) erőszak ezzel szemben nem látható módon jelenik meg. A társadalmi struktúrákban lévő intézmények hordozzák, amelyek legitimálják és rendszerszinten reprodukálják a társadalomban megjelenő erőszakmegnyilvánulásokból származó konfliktusokat. Ezáltal a strukturális erőszakot értelmezhetjük társadalmi igazságtalanságként, az elnyomó (vagy elnyomó jellegű) jelenségek megnyilvánulásaként (Galtung, 1969).

Galtung strukturális erőszakról alkotott elgondolása párhuzamba állítható Pierre Bourdieu szimbolikus erőszakról szóló elméletével. A *szimbolikus erőszak* olyan hatalmi nyomást gyakorol a társadalmi csoportokra, amelyben rejtve maradnak az erőviszonyok, vagyis explicit nyomásgyakorlás nélkül fogadják el az ideológiák által közvetített legitim normákat és értékeket (Bourdieu & Passeron, 1990). Ebben a kontextusban ide kapcsolódhat Bourdieu (1978) reprodukciós elméletének egyik legjelentősebb megállapítása is, melyben – a francia oktatási rendszer kritikájaként – kifejti, hogy az iskolának szerepe van a társadalmi

egyenlőtlenségek újratermelődésében. Tulajdonképpen az iskola mint társadalmi intézmény is közvetít strukturális erőszakot, ugyanakkor nemcsak reprodukálhatja a fennálló társadalmi viszonyokat és a különböző erőszakformákat az oktatáson keresztül, hanem lehetőséget is adhat azok pozitív módon történő átalakítására egy demokratikusabb, igazságosabb és békésebb világ megteremtése érdekében.

Galtung (1990) későbbi munkájában kiegészíti az erőszak formáit a *kulturális erőszakkal*, amely a nyelven, különböző szimbólumokon, valláson, illetve politikai ideológiákon keresztül teremt létjogosultságot a személyes és a strukturális erőszaknak.

A személyes, a strukturális (Galtung, 1969) és a kulturális (Galtung, 1990) erőszak megkülönböztetése egy dichotómiát teremtett Galtung fogalomrendszerében, mely alapján a béke negatív és pozitív irányairól beszélhetünk. Negatív béke akkor jön létre, amikor a konfliktusok felszíni okait kezeljük, vagyis a személyes erőszakot szüntetjük meg. Ez azt is jelenti, hogy a béke nemcsak az erőszak hiányát jelenti, hanem a társadalmi igazságosság és egyenlőség meglétét, vagyis a személyes, kulturális és a strukturális erőszak hiányát. Ebből következik, hogy a konfliktusok mélyebb, strukturálisan beágyazódott okainak kezelése és felszámolása pozitív békét eredményez (Galtung, 1969, 1990). A szerző hangsúlyozza, hogy a hosszú távú béke elérése érdekében a pozitív békére kell törekedni, amely az erőszak mindhárom formájának felszámolását igényli (Galtung, 1969, 1990).

Békefenntartás, béketeremtés, békeépítés

Galtung (1976) „*Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding*” című, szintén meghatározó munkájában kifejtette a békefenntartás (*peacekeeping*), a béketeremtés (*peacemaking*) és a békeépítés (*peacebuilding*) megközelítéseit. A kritikai gondolkodók (lásd korábban: Bajaj, 2008, 2015; Chubbuck & Zembylas, 2011; Hantzopoulos, 2011; Brantmeier, 2007, 2013; Horner, 2013; Zembylas & Bekerman, 2013; Cremin, 2015; Kester & Cremin, 2017; Zembylas, 2017; Kester et al., 2019; Jenkins, 2022; Kumar, 2024) a békeépítés (*peacebuilding*) fontosságát hangsúlyozzák.

A békefenntartás (*peacekeeping*) a békének egy olyan disszociatív megközelítése, amely a konfliktusban álló felek elválasztására, vagyis az erőszakos konfliktusok megelőzésére utal. A békefenntartás tulajdonképpen a személyes erőszak hiányával definiálható, ami negatív békét eredményez (Galtung, 1969). A béketeremtés (*peacemaking*) a konfliktust eredményező nyomások felszíni okainak feltárásával közvetlenül szünteti meg a konfliktusokat, ezért is nevezi a szerző konfliktuskezelő megközelítésnek (Galtung, 1976), ugyanakkor változatlanul a személyes erőszak felszámolására törekszik negatív békét eredményezve (Galtung, 1969). A

békeépítés (*peacebuilding*) mint asszociatív megközelítés a társadalmi struktúrák okozta konfliktusok mélyebb okait kívánja feltárni és megszüntetni, amely a strukturális erőszak felszámolásával a béke hosszú távú fenntarthatóságát célozza meg, ezáltal elérve a pozitív békét (Galtung, 1969).

Az elnyomottak pedagógiája

Freire (1970, 2005) „*Pedagogy of the Oppressed*” című művében megfogalmazott kritikája arra mutat rá, hogy a tanulás narratív, elbeszélő jellege rejtett ideológiai eszközként támogatja a rendszerszintű elnyomás fennmaradását. Ennek felszámolásához a tanulási folyamatnak a cselekvésre, a megismerésre és a párbeszédre kell épülnie. Kritikájának kiindulópontja arra irányult, hogy a tanulás elbeszélő, narratív jellegének negatív hatásait írta le.

A narratív oktatással a pedagógus nem ad át valós tudást, a közvetített tudás-elemek elveszítik hitelességüket a folyamatos ismétlés okán. Freire (2005) a megszerzett tudás illúzióját a szorzótábla tanulásával illusztrálja: megtanuljuk ugyan a számok szorzatának összegeit és később gondolkodás nélkül fel is tudjuk idézni a helyes válaszokat, de valójában nem értjük meg a mögötte rejlő számolási műveletet. Így a tanár nem ösztönzi a tanulókat arra, hogy kétségbe vonják, megkérdőjelezzék vagy mélyebben megértsék a tanultakat.

Az efféle tanulási folyamatot úgy értelmezi, mint „letéti aktust”, ami azt jelenti, hogy a diák egyfajta „konténerré” válik, amelyet a tanár megtölt olyan tartalmakkal, amelyekről a tanulóknak nincsen meggyőződésük, így nemes egyszerűséggel elfogadják és evidenciaként kezelik azokat (Freire, 2005, p. 72). A tanulás ilyen típusú jellegét „bankoló oktatásként” (*banking education*) azonosítja, melyben a tanuló cselekvési lehetőségei kimerülnek az ismeretanyag befogadásának és felidézésének horizontján. Vagyis a közvetített ismeretanyag csupán „letétbe” (Freire, 2005, p. 72) helyeződik, a diákok feladata az eltárolt ismeretek szószерinti visszaidézése. Ebből következik, hogy az egyén nem más, mint egy „szemlélő”, egy „üres elme”, egy „konténer” (Freire, 2005, p. 75), nem pedig egy felfedező, gondolkodásra képes, újat alkotó individuum. A diák nem aktív szereplője a tanulásnak, hanem annak inkább egy passzív, cselekvéstől mentes elszenvédőjévé válik, aki csak befogadóként funkcionál, ellehetetlenítve az elsajátított tudás megértését. Freire kritikájának középpontjában az áll, hogy a bankoló oktatás egyik eszköze az elnyomásnak, amely megakadályozza a tanulókat a kreatív és társadalom-kritikai gondolkodás fejlesztésében, így abban is, hogy a jövőben egy autonóm, kritikusan gondolkodó egyén szerepét töltsék be a társadalomban.

Az elbeszélő, narratív oktatással szemben a megismerésen és a cselekvésen keresztül történő oktatást hangsúlyozza, ezt a szemléletet nevezi felszabadító oktatásnak (*liberating education*). Azonban a bankoló oktatás okozta elnyomás felszámolásához a tanulásnak nem pusztán a cselekvésen és a megismerésen kell alapulnia, hanem a párbeszéden is, melyben a hierarchikus viszonyok megszüntetésével mind a tanár, mind a tanulók a tanulási folyamat aktív szereplőjévé válnak.

A dialogikus, párbeszéden alapuló oktatást nevezi problémafelvető oktatásnak (*problem-posing education*), amely elveti a bankoló oktatás ideológiákon alapuló, elnyomó doktrínáját és hierarchikus rendjét. A problémafelvető oktatás humanitárius jellege sokkal inkább előmozdítja a társadalmi igazságosságot és támogatja a strukturális elnyomásban lévők emberi jogaival kapcsolatos felszólalását. Nem a tanár tanít, hanem mindenki egymást tanítja, melyben nincsen alá-és fölérendeltségi viszony, hanem partneri tanár-diák kapcsolat. A tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a tanárral folytatott párbeszéd során átbeszéljék és kritikai megközelítéssel vizsgálják a tananyagtartalmakat, ezáltal aktív, kritikai „társ-kutatókká” válnak (Freire, 2005, p. 81).

Freire elképzelésének jelentőségének felismertetésére és hazai adaptációjára történtek korábban kísérletek a kritikai pedagógia diskurzusán keresztül (Gloviczki, 2020). Ahogyan a kritikai pedagógia strukturális elnyomással foglalkozó szegmense csak korlátozottan kapott figyelmet a hazai diskurzusban, úgy Freire szemlélete is hosszú ideig mellőzött maradt (Mészáros, 2005). Ennek oka részben a korábbi államszocialista ideológiai keretekben keresendő, ahol marxista nézetei nehezen illeszkedtek a fennálló politikai és társadalmi rendszerhez, majd a rendszerváltozás utáni neveléstudományi diskurzusban, amely a demokratikus átalakulás folyamatához igazodva inkább a korszerű megközelítéseket helyezte előtérbe (Gloviczki, 2020). A közelmúltban azonban megjelent a könyv teljes magyar nyelvű kiadása (Freire, 2024), amely új lendületet adhat a hazai adaptációhoz.

A Komprehenzív Békére Nevelés (Comprehensive Peace Education)

Freire nézetei összhangba hozhatók Reardon (1988, 1999) szemléletmódjával, amelyek megteremtették a Békére Nevelés átfogó, *komprehenzív* szemléletét (*Comprehensive Peace Education*). A Comprehensive Peace Education (továbbiakban: Komprehenzív Békére Nevelés) célja a pedagógiai gyakorlaton keresztül történő társadalmi igazságosság és pozitív béke (Galtung, 1969) előmozdítása, amelyet Jenkins (2019) transzformatív pedagógiai megközelítésként azonosít. Reardon (1999) kiemeli, hogy az átfogó, komprehenzív

megközelítés nemcsak az elméleti tudás megszerzését, hanem a gyakorlati készségek fejlesztését is hangsúlyozza. A szerző a tanulóközpontú oktatást emeli ki ebben a kontextusban, amely nagy jelentőséget tulajdonít a tanár-diák közötti aktív és egyenrangú kapcsolatnak, éppúgy, mint Freire (1970, 2005) problémafelvető oktatással kapcsolatos szemléletmódja.

Reardon (1999) egy későbbi munkájában a Peace Education két típusát különbözteti meg: a békéről szóló nevelést (*education about peace*) és a békéért nevelést (*education for peace*)³. A kettő közötti különbség abból ered, hogy míg a békéről szóló neveléssel a béke eléréséhez szükséges előfeltételeket, illetve készségeket tudjuk megteremteni, a békéért nevelés célja, hogy az oktatás ne csupán a béke elméleti ismereteinek átadását jelentse (*peace knowledge*), hanem olyan tudáskonstruálási- és készségfejlesztő folyamat legyen, amelyek az oktatáson keresztül segítik elő a társadalmi struktúrák átalakítását és a hosszú távú pozitív békét (Galtung, 1969). A békéről szóló nevelés csoportjába sorolta például a Környezeti nevelést (*Environmental Education*), a békéért nevelés területére pedig a Multikulturális nevelést (*Multicultural Education*) és az Emberi jogi nevelést (*Human Rights Education*) (Reardon, 1999). A Konfliktuskezelést (*Conflict Resolution Education*) ugyanakkor mind a két csoportba belehelyezte, hiszen ez a terület mind az elméleti, mind a gyakorlati területeken fontos alapokat ad a diskurzushoz.

A hagyományos (*Traditional*) és a Komprehenzív (*Comprehensive*) Békére Nevelés szoros kapcsolatban áll a békéről szóló és a békéért nevelés (Reardon, 1999) megközelítéseivel. A hagyományos Békére Nevelés – ahogyan erről fentebb is szó volt – a második világháború, illetve a hidegháború időszakához köthető és elsősorban a háborús konfliktusok közvetlenül történő megszüntetésére összpontosított, amely csupán negatív békét eredményezett (Jenkins, 2019). A Galtung-féle koncepció alapján tehát a béke fenntartásának (*peacekeeping*) és teremtésének (*peacemaking*) megközelítései jelennek meg, amelyek kevésbé fókuszálnak a konfliktusok mélyebb okainak kezelésére (Galtung, 1976). Ezzel párhuzamosan a békéről szóló nevelés (*education about peace*) inkább az előfeltételek megteremtésére és a konfliktusok közvetlen megoldásának előmozdítására irányul, például a mediációs és tárgyalási képességek fejlesztésével (Reardon, 1999). A Komprehenzív Békére Nevelés (Reardon, 1988) és a békéért nevelés (Reardon, 1999) ugyanakkor már a galtungi felfogás mentén közelít a béke felé, vagyis a pozitív béke és a békeépítés (*peacebuilding*) megvalósítására, amely nemcsak a személyes,

³ Hasonlóan a hazai és nemzetközi diskurzus elkülönítéséhez, a kisbetűs írásmódot jelen esetben azért alkalmaztam, hogy kiemeljem a Békére Nevelés különböző vonulatait és megközelítéseit, elkülönítve az általános megközelítésektől.

hanem a rendszerszintű erőszak megszüntetésére irányul, így a társadalmi igazságosság és egyenlőség megteremtésére is (Galtung, 1969, 1976).

A Békére Nevelés és a kooperatív tanulásszervezés vonatkozásai

A kooperatív tanulásszervezés (*Cooperative Learning*) egy olyan transzdiszciplináris diskurzus, amely az 1970-es években vált népszerűvé (Arató, 2023a). Jelentősége a tanulási struktúrák átalakításában gyökerezik, melyben a tanulók kooperatív mikrostruktúrákban együtt dolgozva segítik elő egymás részvételét és fejlődését (Kagan, 1992, 2021; Arató, 2014, 2023b). A diskurzus több mint öt évtizednyi kutatási eredményeit összefoglaló kötet (Davidson, 2021) egyértelműen igazolja eredményességét a pedagógiai gyakorlatban, amely nemcsak a tanulók személyes, szociális és kognitív kompetenciáinak fejlődésében, hanem a diákok interetnikus kapcsolatainak pozitív változásban is megmutatkozott. Arató (2014, 2023b) feltárta a kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellegét, melynek „paradigmatikus példázatát” a mozaik struktúra (*Jigsaw Classroom*) adja (Aronson et al., 1978). A paradigmatis megközelítés lényege, hogy a kooperatív tanulásszervezés nem egyszerűen egy módszertanként értelmezendő, hanem egy olyan szemléleti váltást eredményező felfogásként a neveléstudományi megközelítésben és az ezt követő pedagógiai gyakorlatban, amely a paradigmaváltásokra jellemző (Arató, 2014).

A Békére Nevelés diskurzusában a konstruktív konfliktuskezelés és az erőszakmentes kommunikáció kapcsán merül fel a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása (pl. Reardon, 1988; Johnson & Johnson, 1991, 1995, 2002, 2004, 2006; Jenkins & Jenkins, 2010). David Johnson és Roger Johnson „*Teaching Students to be Peacemakers*” (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004) programja a kooperatív tanulásszervezés keretein belül konfliktuskezelési, tárgyalási és mediációs készségek fejlesztésével kívánta az iskolai erőszakot megszüntetni. Modelljük a társas egymásrautaltság elmélet (*social interdependence theory*) köré épülve a pozitív egymásrautaltságnak (*positive interdependence*) tulajdonított központi szerepet (Deutsch, 1993; Johnson & Johnson, 2005, 2006). Mindemellett egy olyan értelmezési keretet emeltek be a Békére Nevelés diskurzusába, amely Galtung (1969, 1976) megközelítésétől kissé eltérve, az előzőekben említett szociálpszichológiai elméletre építve kontextualizálja a béke dichotómiáját (Johnson & Johnson, 2006).

A kikényszerített béke (*imposed peace*) a konfliktusok elnyomásából és az ellenséges felek egymástól való szétválasztásából vagy szeparációjából fakad, amely magában foglalhat olyan hatalmakat és nemzetközi szervezeteket, amelyek katonai vagy gazdasági nyomást gyakorolnak

a feszültségek megszüntetésére. Ilyenkor azonban csak a konfliktusok felszíni okai szűnnek meg és nem jön létre hosszú távú béke vagy pozitív kapcsolat az érintett felek, társadalmi csoportok, országok között. Ez a megközelítés jól köthető a fentebb tárgyalt galtungi disszociatív megközelítéshez vagy a negatív béke fogalmához. A szerzők értelmezése szerint a jelenség a negatív egymásrautaltságból (*negative interdependence*), a társas egymásrautaltság egyik formájából következik, melyben ellentétesek a konfliktusban lévő felek céljai, így az egyik fél sikere csak a másik fél kudarcával érhető el. A negatív egymásrautaltság erősítheti annak lehetőségét is, hogy az elnyomásból fakadó erőszak más intézményekben, például az iskolákban is teret kapjon, fenntartva mind az iskolai, mind a társadalmi konfliktusokat (Johnson & Johnson, 2006).

A konszenzuson alapuló béke (*consensual peace*) célja, hogy az ellenséges felek megállapodása révén szüntesse meg a konfliktusokat, miközben új, harmonikus kapcsolatot teremtsen közöttük, amelyek a pozitív egymásrautaltságon (*positive interdependence*) alapulnak. Pozitív egymásrautaltság akkor alakul ki, amikor a felek céljai összefüggnek egymásával, és egyikük csak akkor érheti el saját célját, ha a másik fél is eléri sajátját. Ennek alapja a kooperatív tanulásszervezésben is jelen van, hiszen a pozitív egymásrautaltság segítségével olyan strukturális feltételek alakíthatók ki, amelyek együttműködésre ösztönzik az érintett feleket és a közös célokon keresztül eredményez pozitív kapcsolatokat a tanulók között (Johnson & Johnson, 2005, 2006).

Aronson (2009) iskolai erőszakkal kapcsolatos szociálpszichológiai megközelítése szerint a konfliktusokat kétféleképpen lehet kezelni. Az úgynevezett „kútelzáró” stratégia csak a problémák felszíni tüneteit kezeli, így a megoldás átmeneti és nem tartós. Ezzel szemben a „gyökeres” megoldások mélyebben, a problémák alapvető okait célozzák meg, amely hosszabb távon hatékonyan segítheti elő az erőszak megszüntetését. Könyvében ő is a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását javasolja az iskolai erőszak térnyerését előidéző tényezők visszaszorítására, a versenyeztető, negatív egymásrautaltságra épülő dinamikák megszüntetésére.

A pedagógiai gyakorlatban korábban létező „*Teaching Students to be Peacemakers*” program (továbbiakban: TSPM) (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 2005) a kooperatív tanulásszervezés elméleti alapjain nyugszik. A programot 1988 és 2000 között adaptálták több mint nyolc intézményben és két különböző országban. A program résztvevői köre egészen az óvodától a középiskolás diákok első évfolyamáig terjedt ki. Ennek keretében öt lépésben tanították meg a tanulóknak, hogyan kell konfliktushelyzetekben erőszakmentesen kommunikálni a mediációs és tárgyalási készségek alkalmazásával. A megvalósításban

nemcsak tanulók és tanárok, hanem intézményvezetők, technikai dolgozók, szülők is részt vettek. A bemeneti és kimeneti szakaszok alkalmával hatásvizsgálatokat végeztek, melyekben megfigyelték a diákok konfliktuskezelési stratégiáit. A vizsgálatok eredményeit egy metaelemzés formájában publikálták, melynek legjelentősebb eredménye az volt, hogy a programot sikeresen teljesítő tanulók az osztálytermen kívül, például otthoni konfliktushelyzetekben is alkalmazni tudták a képzés alatt elsajátított készségeket, mediátori szerepet vállalva szüleik és testvéreik között (Johnson & Johnson, 2002).

Bár Johnson és Johnson (2006) konszenzuson alapuló béke koncepciója és a gyakorlatban megvalósított iskolai TSPM programja (Johnson & Johnson, 1991, 2002, 2004) a békeépítés (*peacebuilding*) folyamatát kísérelte meg elérni, mégsem tekinthetjük annak a korábban már felvázolt elméleti megközelítések (Galtung, 1969, 1976; Reardon, 1999) alapján. Galtung (1976) a béketeremtést (*peacemaking*) konfliktuskezelő megközelítésnek nevezte, amely csupán a személyes (direkt) erőszak azonnali megszüntetésére koncentrál. Reardon (1999) mind a békéről szóló nevelés, mind a békéért nevelés dimenziójában elhelyezte a konfliktuskezelést, melynek általános célja egy olyan eredmény megfogalmazása, amely közvetlenül vet véget a konfliktusoknak. Ugyanakkor tanulmányában arra mutat rá, hogy a konfliktusok megoldásához ennél sokkal mélyebb tényezők figyelembevételére lenne szükség, mint például a társadalmi struktúrákra és az alapvető társadalmi-politikai normákra, értékekre (Reardon, 1999). Reardon koncepciója valójában azt sugallja, hogy nem elegendő csupán az elméleti ismeretek átadása, hiszen azok csak felszínes megoldásokhoz vezetnek, miközben figyelmen kívül hagyják a strukturális okokat. Vagyis mindez arra enged következtetni, hogy kizárólag az elméleti és gyakorlati készségek fejlesztésére irányuló dimenziók kölcsönhatása vezethet a hosszú távú, fenntartható békéhez. Az előzőekben felvázoltak Galtung (1976) nézeteivel is korrelálnak, miszerint a békeépítés a konfliktusok gyökeréig hatol, amely a strukturális erőszak felszámolását tűzi ki célul. A fentiekből következik, hogy Johnson és Johnson (2006) konszenzuson alapuló béke fogalma valójában a béketeremtés szintjéig jutott el, így nem tekinthető békeépítési megközelítésnek. Az általuk megvalósított program neve is árulkodik erről, hiszen „*peacemaker*”, vagyis béketeremtő szemlélettel közelítették meg az iskolai erőszakot (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004). Ezáltal világossá válik, hogy a folyamat során csupán a negatív béke állapota (Galtung, 1969) valósult meg, amely kizárólag a közvetlenül megjelenő személyes erőszak megfékezésére korlátozódott.

A fejezet végére érve láthatjuk, hogy a Békére Nevelés elméleti megközelítései összefüggnek egymással. Konklúzióként levonható, hogy az iskoláknak kulcsszerepük van abban, hogy a béke ne csupán a konfliktusok átmeneti, tüneti megoldására (Aronson, 2009),

hanem a tartós társadalmi átalakulás előmozdítására is irányuljon (Reardon, 1988, 1999; Jenkins, 2022). Galtung (1969, 1976, 1990), Freire (1970, 2005) és Reardon (1988, 1999) nézőpontja alapján az iskolának olyan transzformatív, gyakorlatközpontú, dialóguson alapuló pedagógiai miliőt és feltételeket kell biztosítania, amelyek elősegítik a társadalom-kritikai gondolkodást (Freire, 1970, 2005), az igazságosságra és demokráciára törekvő társadalmi normák kialakítását (Reardon, 1988, 1990), utat nyitva ezzel a strukturális erőszak felismerése és felszámolása, valamint a pozitív béke megteremtése felé (Galtung, 1969). A békéért nevelés (Reardon, 1999) koncepciója és a kooperatív tanulásszervezés (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 1995b) alapján a diákoknak nemcsak a kooperációs készségeket kell elsajátítaniuk, hanem meg kell érteniük a béke mélyebb társadalmi, politikai és gazdasági összefüggéseit is. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis felfogása (Arató, 2011, 2014) éppen ebben segítheti a kutatókat, illetve a gyakorló pedagógusokat, hiszen a paradigma alapelvei pontosan a személyközi, tanulásszervezési struktúrák jelentőségére és azok átalakításának szükségességére hívják fel a figyelmet, miközben rámutatnak arra is, hogyan lehet az antidemokratikus, diszkriminatív tanulásszervezési struktúrákat dekonstruálni a kooperatív alapelvekre épülő, új struktúrák segítségével. Ezáltal az iskola nem csupán a közvetlen konfliktusok megoldásában, hanem a pozitív béke, így a társadalmi igazságosság legitimálásában is részt vállalhat.

2.3. A hazai diskurzus retrospektív megközelítése

A hazai diskurzus Békepedagógiával és a Békére neveléssel kapcsolatos vonatkozásai a 20. század elejére nyúlnak vissza (Farkas, 1992, 1998). Különösen hangsúlyos a szocializmus időszaka, így a fejezet is a korszak idején megjelenő békére törekvésre koncentrált, mivel annak társadalmi, politikai és ideológiai keretei között formálódott meghatározóvá (Csapody, 2002). Ugyanakkor jelen fejezet nem vállalkozik részletes történeti áttekintésre, hanem egy átfogó értelmezést nyújt a hazai békepedagógiai felfogásról.

A Békepedagógia és a Békére nevelés – egymással párhuzamosan jelen lévő irányzatként – már a Rákosi-korszakban is megjelent, de a Kádár-korszak hidegháborús eseményeinek aktualitása és kihívásai által vált meghatározó részévé a pedagógiai diskurzusnak. Ezt bizonyítják az oktatással kapcsolatos mozgalmi törekvések is, mint például a magyarországi békemozgalmak és békekongresszusok (Csapody, 2002). Ilyen volt például a „*Pedagógusok a békéért*” mozgalom, amely kifejezetten a Békére nevelésre helyezte a hangsúlyt (Bóra, 1986). A közgondolkodást azonban erőteljesen befolyásolta a szocialista ideológia, ezáltal elsősorban a keleti blokk országai közötti béke került előtérbe, amely valójában csak a szocialista internacionalizmust erősítette, mintsem a világbékét (Széchy, 1986; Csapody, 2002).

A Rákosi-korszak „szocialista embertípus” nevelési koncepciójában a béke hirdetése valójában a dogmatikus gondolkodás erősítésének eszköze volt, amelyet a „militáns retorika” (Baska, 2015, p. 353) jellemzett. A Kádár-korszakban sem zajlott másképp: az 1973-as VIII. Országos Békekongresszuson olyan témák kerültek megvitatásra, mint például „*A békére nevelés hazaszeretetre és internacionalizmusra való nevelés*” (Csapody, 2002, p. 11). Széchy (1986) a béke aktív védelmét szorgalmazza és hangsúlyozza, hogy a békére nevelés ne csupán ideológiai célokat szolgáljon, hanem gyakorlati lépésekkel is járuljon hozzá a globális béke megteremtéséhez.

A korszakra jellemző békére nevelés módszertana Farkas (1992) doktori értekezésében olyan területeken érhető tetten, amelyek közül kiemelkedik a türelem, a tolerancia, az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, valamint a globális problémákra való fókuszálás. Bóra (1986) módszertani megközelítésében a vitát emelte ki, amelyek az UNESCO irányelvei mentén közelítenek globális problémákra. A rendszerváltozás utáni években fokozott figyelem irányult az erőszakmentes kommunikációra és a konfliktuskezelésre, melyet Galtung fogalomrendszerén keresztül mutattak be nemzetközi gyakorlatokkal alátámasztva. A '90-es évek szakirodalma a konfliktuskezelés gyakorlati megvalósításának elősegítése érdekében és a

frontális oktatással szemben olyan differenciált tanulásszervezési módszereket javasol, mint a páros és csoportmunka (Szekszárdi, 1993).

3. Feltáró jellegű elméleti kutatás

3.1. A kutatás célja, kérdései és módszertana

A kutatás célja és kérdései

A kutatás célja, hogy egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintésen keresztül tárja fel a Békére Nevelés magyarországi kontextusát a nemzetközi diskurzust alapul véve. További célja rávilágítani azokra a nemzetközi elméleti és gyakorlati megközelítésekre, amelyeket szükséges hozzáférhetővé tenni a hazai neveléstudományi diskurzus számára. A megfogalmazott célok mentén kutatásomban arra keresem a választ, hogy

- K1: Mennyire van jelen a Peace Education nemzetközi kontextusa a hazai neveléstudományi diskurzusban?
- K2: Amennyiben csak részben vagy egyáltalán nincs jelen, melyek azok az elméleti és gyakorlati megközelítések, amelyek beemelhetők a hazai neveléstudományi gondolkodásba?

A kutatás módszertana

Kutatásomban kvalitatív módszerrel dolgozok, illetve olyan kutatói eszközökkel, mint a szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés (Kolnhofer-Derecskei et al., 2023) és a tartalomelemzés (Babbie, 2001; Csíkos, 2020).

A szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés (*Scoping review*) a szisztematikus irodalmi áttekintésnek (*Systematic Literature Review*) egy formája. Főként egy adott kutatási terület témáinak, elméleti és gyakorlati elemeinek, azok hiányosságainak feltérképezésére irányul, ugyanakkor alkalmas a terminológiában használt fogalmak újradefiniálására is. Noha a szisztematikus irodalmi áttekintést és annak különböző formáit kezdetben klinikai- és orvostudományi kutatásokban alkalmazták (Kolnhofer-Derecskei et al., 2023), társadalomtudományi kontextusban is épp úgy kivitelezhető. Kutatásom a korábbi narratívákra épülő Békére nevelés, illetve Békepedagógia jelenkori megközelítéseinek feltárását tűzi ki célul a nemzetközi diskurzusra alapozva, ezért is indokolt ennek az eljárásmodnak az alkalmazása.

Az áttekintéshez a PRISMA 2020 protokollt (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) alkalmaztam, amely végigvezeti a kutatót az azonosítás folyamatától a beválasztás folyamatáig. A protokollhoz tartozik egy huszonhét pontos ellenőrzőlista (*checklist*), amely biztosítja, hogy az áttekintés folyamata megfelelően valósuljon meg (Page et al., 2021; Kolhofer-Derecskei et al., 2023). A PRISMA alapú szisztematikus vagy fókuszált szakirodalmi áttekintés négy fő lépésben teszi lehetővé, hogy egy széleskörű tudományos korpuszt átfogóan feltárjunk, kritikai szempontból elemezzünk és releváns következtetéseket vonjunk le, amelyek megbízható alapot nyújtanak további kutatásokhoz vagy témaspecifikus szempontból akár gyakorlati alkalmazásokhoz.

Ennek a négy lépésnek első szakasza az azonosítás (*identification*), melyben a releváns szakirodalom gyűjtése történik előre meghatározott kulcsszavak mentén. A keresést adatbázisokban és manuálisan is egyaránt végezhetjük. Az azonosítást követi a szűrés (*screening*), amely lehetővé teszi a címek, absztraktok, kulcsszavak és irodalomjegyzékek alapján történő szűrést. A szűrést követő megfelelés (*eligibility*) során tovább szűrjük a találatokat, ekkor már a teljes szövegek alapján, ugyanakkor kizárva azokat, amelyek nem felelnek meg az előre meghatározott kritériumoknak. Végül a beválasztás (*inclusion*) szakasza lehetővé teszi a korábban átszűrt tanulmányok kiválasztását, amelyek megfelelnek a kutatási kérdésekre adott válaszok kidolgozásához (Page et al., 2021; Kolhofer-Derecskei et al., 2023).

3.2. A kutatás eredményei

3.2.1. A szűrés eredményei a PRISMA modell alapján

Vizsgálatomat az előzőekben felsorolt PRISMA 2020 protokoll lépései alapján végeztem el (lásd I. sz. ábra). Az azonosítás során a szakirodalom gyűjtésére összpontosítottam. Ehhez előre meghatározott kulcsszavak alapján végeztem a keresést, amelyek lefedték a kutatás főbb témaköreit. A kulcsszavak kiválasztásakor figyelembe vettem a nemzetközi szakirodalomban használt békéért nevelés (Reardon, 1999), illetve a magyarországi diskurzus történeti kontextusát, hogy biztosítsam a megfelelő források azonosítását. Eszerint a „Békére nevelés”, „Békepedagógia”, „Környezeti nevelés”, „Demokráciára nevelés”, „Multikulturális nevelés”, „Emberi jogi nevelés” és „Konfliktuskezelés” kulcsszavakat határoztam meg.

Az „inklúzió” vagy „inkluzív pedagógia” is felmerült a kulcsszavak meghatározása kapcsán. A társadalmi befogadás (*social inclusion*) diskurzusa mára rendszerszerű és folyamatelvű megközelítéssé érett. A hazai nevelésszociológiai diskurzusban ennek az elemnek a kidolgozottsága jelenik meg leginkább (Varga, 2015a, 2015b, 2015c; Fehérvári & Varga, 2018).

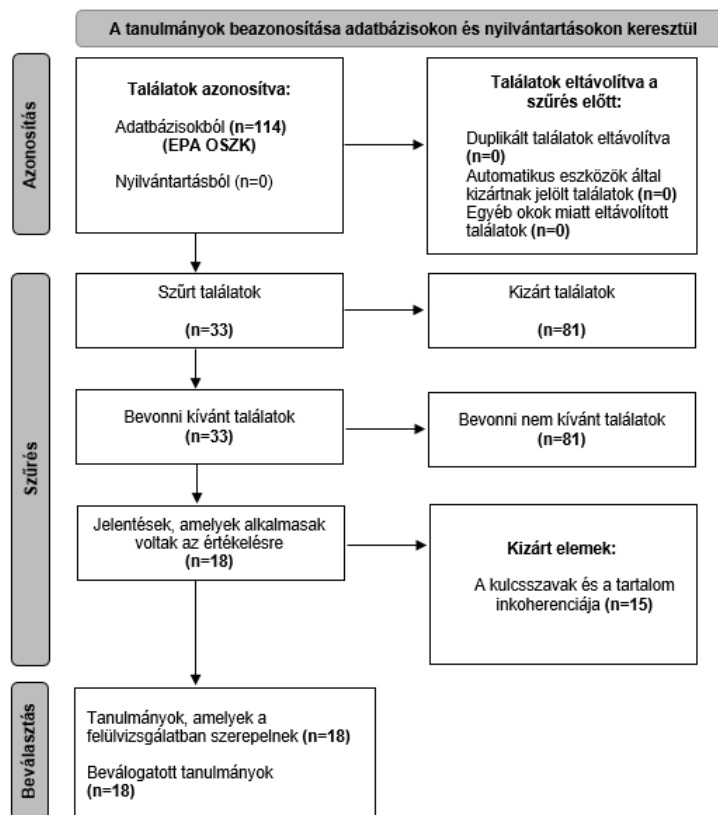
A Békére Nevelés és a társadalmi befogadás diskurzusának azonban lényeges különbsége, hogy míg törekvéseik nyilvánvalóan azonos mederben zajlanak, a Békére Nevelés kilép egy adott társadalom kontextusából és beemeli a társadalmak, országok közötti kontextust a rendszerelvű megközelítésébe (Kester & Cremin, 2017; King, 2020; Jenkins, 2022). Az inkluzív nevelés fontos és meghatározó része a Békére Nevelés törekvéseinek (Harris, 2004), ezért a két rendszerszemléletű diskurzus akár egy önálló kutatást is érdemelne egymás összevetése szempontjából. Ugyanakkor a kutatás célja a Békére Nevelés diskurzusának nyomainak feltárása volt. Ezért az inkluzív nevelés hatalmas korpuszát mint egy önmagában is kidolgozott, itthon kellő súllyal megjelenő diskurzust kiemelttem a kutatásból, mivel jelentősen torzította volna az eredményeket, miközben nem vitt volna közelebb a Békére Nevelés kontextusának feltárásához.

A kereséshez kizárólag manuális keresési módszert alkalmaztam, amely öt hazai neveléstudományi folyóiraatra terjedt ki: *Új Pedagógiai Szemle* (n1=65), *Educatio* (n2=23), *Iskolakultúra* (n3=21), *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció* (n4=3), *Magyar Pedagógia* (n5=2). A folyóiratok 2000 és 2024 közötti évfolyamait az Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázisának (OSZK EPA) segítségével

néztem át, hogy a lehető legteljesebb képet kapjam a releváns tanulmányokról. Ezt a lépést az azonosítási folyamat (*identification*) részeként végeztem el, ahol minden olyan cikket begyűjtöttem (n=114), amely a kulcsszavak alapján kapcsolódhat a kutatáshoz. A szűrés (*screening*) során a kezdeti gyűjtésből származó tanulmányok címeit, absztraktjait és kulcsszavait vizsgáltam meg, ezáltal sikerült kiszűrni azokat a forrásokat, amelyek nem voltak relevánsak a kutatás szempontjából (n=81). A szűrés során összesen harminchárom tanulmány bizonyult relevánsnak. A megfelelőség (*eligibility*) szakaszában az átszűrt tanulmányok (n=33) teljes szövegének áttekintése következett. Az előre meghatározott kritériumok (*inclusion criteria*) közé tartozott, hogy a megadott kulcsszavak tartalmilag is megjelenjenek a szövegben. Mindez lehetővé tette továbbá, hogy kizárjam azokat a forrásokat is, amelyek nem illeszkedtek a kutatási célokhoz és amelyek tartalma nem állt összhangban a kulcsszavakkal (*exclusion criteria*) (n=15). Végül a beválasztás (*inclusion*) szakaszába kerültek az előre meghatározott kritériumoknak megfelelt források (n=18), amelyek a tartalomelemzés tárgyát képezték.

1. sz. ábra

PRISMA 2020 folyamatábra (saját szerkesztés, forrás: Page et al., 2021)



3.2.2. *A magyar neveléstudományi diskurzus főbb irányvonalai a Békére Nevelés kontextusában (2000-2024)*

A beválasztott dokumentumok (n=18) a 2000-es évek elejétől egészen 2024-ig terjedő időszak írásait ölelik fel. Bár a tanulmányokat tartalomelemzéssel vizsgáltam, ebben a fejezetben rövid, összefoglaló jellegű bemutatásukat nyújtom.

Az elemzés során a releváns dokumentumok (n=18) tartalomelemzése három fő kategóriát körvonalazott a magyarországi neveléstudományi diskurzusban: a *demokráciára és a demokratikus állampolgárságra nevelést* (1), a *környezeti nevelést és a fenntarthatóság pedagógiáját* (2), valamint *az iskolai erőszakkal, zaklatással és a konfliktuskezeléssel* foglalkozó cikkeket (3). A három téma ugyanakkor a nemzetközi diskurzus törekvéseit csupán egy rendkívül szűk keresztmetszetben, az említés szintjén érinti. A vizsgált területüket nem emelik be a Peace Education tágabb, rendszerszerű megközelítést alkalmazó kontextusába.

A beazonosított kategóriák kronológiai sorrendben is rendszerezhetők. Az ezredforduló környékétől egészen napjainkig a demokratikus állampolgárságra nevelés kérdései, nehézségei és korlátai kaptak kiemelt figyelmet a magyarországi folyóiratokban, különösen az Új Pedagógiai Szemlében. A vonatkozó megközelítések elsősorban az EU-n belüli gyakorlatok hazai adaptációjára, a tartalmi szabályozásra és a curriculum fejlesztési lehetőségeire összpontosítottak, kiemelten a mindenkori NAT kulcskompetenciáinak és műveltségterületeinek vonatkozásában. Azt a célt szolgálva, hogy a fejlesztendő kompetenciák tantárgypedagógiai és nonformális oktatási megközelítések révén váljanak szerves részévé a mindennapi oktatásnak és nevelésnek (Falus & Jakab, 2002; Horváth & Vass, 2002; Csukonyi, München & Oravecz, 2003; Komlossy & Vass, 2004; Halász, 2005; Kósa, 2005; Albert-Lőrincz, 2012; Gyulainé, 2012; Kalocsai & Kapos, 2019; Rédl, 2024).

Ezzel párhuzamosan előtérbe került a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiája is (Varga, Havas & Széplaki, 2004). Az elmúlt években pedig különös figyelem irányult a két fogalom egymástól való eltérésére és átfedéseire. Egy nemzetközi szakmapolitikai dokumentumok vizsgálatára épülő elemzés rávilágított a fogalomhasználat aktuális trendjeire, amelyek részben az emberi jogok, a fenntartható fejlődés, a méltányosság, az igazságosság és a békés együttélés eszméire is kiterjednek (Fodor, 2021).

Érzékelhető továbbá a konfliktuskezelés problémakörének jelenléte az elmúlt két évtized távlatából (Szőke-Milinte, 2004), melyben a konstruktív konfliktuskezeléssel kapcsolatos cikkeknek van kiemelkedő szerepe (Szekszárdi, 2001). Galtung (1969, 1990) erőszakformákról alkotott koncepciója azonban nem érhető tetten az ezredfordulót követő diskurzusban. A 2010-

es évektől az iskolában és az osztályteremben előforduló erőszakra vonatkozóan a vitakészség-fejlesztés témájában megjelenik a mediáció mint „alternatív vitarendezési” módszer, illetve a resztoratív eljárások (Kecskeméti et al., 2012), nemzetközi példákkal is igazolt jógyakorlatok (Kovács, 2012).

Gyulainé (2012) a NAT Ember és társadalom műveltségi területére és az ötödik-nyolcadik évfolyam kerettanterveire épülve egy tervezetet dolgozott ki *"Alternatív vitarendezés és resztoratív technikák tanítása az általános iskolában"* címmel, melyet tanórai keretek között, ötödik-nyolcadik osztályos tanulók körében valósított meg. Az ötödik és hatodik évfolyamon a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztésére, a hetedik évfolyamon az önismeret fejlesztésére, a nyolcadik évfolyamon az állampolgári ismeretek fejlesztésére tett kísérletet.

Az ötödik és hatodik évfolyam esetében például az ismeretanyag (első három óra) kiterjedt a magyar Alkotmányra és az ENSZ által kidolgozott gyermekek jogaira. A curriculumban szereplő kompetenciák fejlesztése képessé teszi a gyermekeket arra, hogy éljenek saját jogaikkal, tisztelve másokét is. Mindez lehetővé teszi, hogy a tanulók megtanulják kifejezni saját igényeiket, elvárásaikat, részt vállalva a demokratikus folyamatokban, például a szabálykövető magatartás kialakításában és gyakorlásában. Megjelenik továbbá az empátia és a tolerancia fejlesztése, amelyek kulcsfontosságú készségek az együttműködés és a konfliktuskezelés során. Mindezt a kooperatív tanulásszervezés mozaik szakértői csoportjain keresztül, a kooperatív vita módszerével és a beszélgetőkör alkalmazásával kívánta elérni. Gyulainé (2012) hangsúlyozza, hogy a konfliktuskezelési és alternatív vitarendezési módszerek nemcsak tanórákon, hanem extracurriculáris keretek között is megvalósíthatók. Ugyanakkor a dokumentum nem szolgáltat információt arról, hogy a tervezetben meghatározott módszerek milyen mértékben voltak sikeresek és eredményesek a gyakorlatban, így az alkalmazás hatékonysága kérdéses marad.

Dóczi-Vámos (2016) rámutat arra, hogy Magyarországon nem áll rendelkezésre hatékony eszköz az iskolai erőszak csökkentésére, csupán a kezdeményezések jelei látszanak. A szerző javaslata szerint szükséges olyan szakemberek és pedagógusok együttműködése, akik egy elméleti keretrendszer kidolgozásával vagy nemzetközi gyakorlatok adaptálásával lehetővé teszik, hogy hazánkban is megfékezzék az iskolai erőszakot. Emellett a programok folyamatos monitorozása, értékelése és továbbfejlesztése hozzájárulna azok hatékonyságához, melyek lehetővé tennék a bevált programok jógyakorlatokként való beépülését a hazai oktatási rendszerbe.

4. Diskusszió

A kutatás eredményei alapján kijelenthető, hogy a Békére Nevelés nemzetközi kontextusa nem jelenik meg a hazai diskurzusban. A Békére Nevelés a hazai szakirodalomban mindössze egyszer jelent meg explicit módon, de az is csak említés szintjén definiálva: „[...] a békére, erőszakmentességre és nemzetközi szinten egymás megértésére, a közös felelősségvállalásra, a kölcsönös megértésre, a toleranciára, valamint a konfliktusok békés megoldására való felkészítés.” (Kósa, 2005, o.n.)

Annak ellenére, hogy a demokráciára nevelés, a környezeti nevelés és a konfliktuskezelés területei helyet kapnak a hazai szakirodalomban, nem képeznek összefüggő rendszert, hanem többnyire elszigetelten jelennek meg, csupán utalva a nemzetközi megközelítésekre. Érzékelhető továbbá, hogy Galtung fogalomrendszere mára teljesen eltűnt a hazai neveléstudományi gondolkodásból a kilencvenes évekre jellemző megközelítésekhez képest (Szekszárdi, 1993). Mindez megnehezíti a nemzetközi diskurzus átfogó megértését és alkalmazását, mivel a rendszerszintű megközelítés hiánya megakadályozza a témák közötti kapcsolatok felfedezését és azok integrálását a pedagógiai gyakorlatba. Elengedhetetlen egy olyan holisztikus szemlélet kialakítása (Bajaj, 2008; Kester & Cremin, 2017), amely – a nemzetközi diskurzus mintájára – strukturálisan tekint a neveléstudományi diskurzusban megjelenő Békére Nevelés elemeire.

A rendszerszintű megközelítés integrálásának lehetőségei a hazai diskurzusba

Az elméleti keret átfogó elemzése szerint a Békére Nevelés nemzetközi diskurzusának alapvető célja a társadalmi igazságosság, a békés együttélés fenntartása, a konfliktusok erőszakmentes megoldása, a társadalmi struktúrákon áthatoló pozitív béke megteremtése (Chubbuck & Zembylas, 2011; Brantmeier, 2013; Cremin & Bevington, 2017). Emellett nemcsak az erőszak különböző formáit kívánja átalakítani, hanem új, a békét, a demokráciát, az emberi jogokat és a társadalmi igazságosságot támogató struktúrák létrehozását is (Bajaj, 2015). A kooperatív paradigma éppúgy a kirekesztő, elnyomó és a rendszerszintű erőszakot (Galtung, 1969) közvetítő, illetve reprodukáló oktatási struktúrák demokratikus dekonstruálását tűzi ki célul, kooperatív struktúrák kialakításával (Arató, 2011, 2014, 2023b).

A Bajaj (2015) alapján összeállított alapvető PE kompetenciákat összegző táblázat (1. sz. táblázat) iránymutatást ad a pedagógusok számára, hogy azokat bármely tantárgypedagógiai kontextusban alkalmazni tudják, segítve a tanítási-tanulási folyamat irányítását és a pedagógiai

értékelést. Bajaj (2015) kiemeli, hogy a felsorolt kompetenciaterületek összeegyeztethetők a Békére Nevelés diskurzusában jelen lévő elméleti alapokkal, például a már korábban felvázolt békéért nevelés (*education for peace*) (Reardon, 1999) komprehenzív dimenziójával. A Békére Nevelés diskurzusában rendelkezésre állnak további, például Jenkins (2013) békeépítéssel kapcsolatos kompetenciaterületei is.

Bajaj (2015) kritikai pedagógiai szemléletmódja Brantmeier (2011) elméleti megközelítéseire épít, aki öt lépésben határozta meg a Kritikai Békére Nevelés gyakorlati megvalósítását. Az első lépés a dialógusokon keresztül történő tudatosság növelése (1), a második az erőszakmentes megoldások feltárása (2), ezt követi a felhatalmazási megoldások bevezetése (3), majd az átalakító, transzformatív cselekvés (4), valamint a reflexió és újbóli bevonódás (5). A következő táblázatban azok az alapvető kompetenciaterületek és tevékenységek (Bajaj, 2015) kerülnek összevetésre, amelyek szükségesek a béke eléréséhez, összehasonlítva a hazai szakirodalom alapján talált eredményekkel.

1. sz. táblázat

Alapvető PE kompetenciák a hazai eredmények összevetésével (saját szerkesztés, forrás:

Bajaj, 2015, p. 162-163.)

<i>Alapvető kompetenciák (Bajaj, 2015)</i>	<i>A kompetenciafejlesztés tevékenysége (Bajaj, 2015)</i>	<i>A magyar diskurzusban megjelenő megközelítések</i>
<i>Kritikai gondolkodás és elemzés</i>	Médiaelemzés, a domináns erők mélyebb okainak és hatásainak felismerése	A demokratikus állampolgárságra nevelés kapcsán az EU gyakorlatainak adaptációja, tartalmi szabályozás, NAT kulcskompetenciák (Kósa, 2005).
<i>Empátia és szolidaritás</i>	Az erőszak pszichológiai és érzelmi hatásainak megértésének fejlesztése, cselekvések és megközelítések beazonosítása, amelyek tudatosságot ébresztenek a globális és helyi egyenlőtlenségek felismerésében	Empátia és tolerancia fejlesztése a mozaik szakértői csoportokon, kooperatív vitákon és beszélgetőkörökön keresztül (Gyulainé, 2012) Környezeti nevelés és fenntarthatóság pedagógiája (Varga et al., 2004; Fodor, 2021)
<i>Egyéni és kollektív, együttműködő cselekvés</i>	Megalapozott cselekvés, kollektív cselekvés, hatalmi egyensúly	Konstruktív konfliktuskezelés, mediáció és resztoratív eljárások az iskolai erőszak kapcsán; EU

		minták követése (Kovács, 2012)
<i>Részvételi és demokratikus elköteleződés</i>	Globális trendek és helyi igazságosság összekapcsolása	Demokratikus állampolgárságra nevelés (Halász, 2005): EU-n belüli adaptációk (Falus & Jakab, 2002), NAT kulcskompetenciák fejlesztése (Varga et al., 2004).
<i>Oktatási és kommunikációs stratégiák</i>	Történetmesélés, sokféle pedagógiai eszköz alkalmazása	Extracurriculáris oktatási megközelítések szerepe a kompetenciafejlesztésben (Varga et al., 2004; Gyulainé, 2012)
<i>Konfliktuskezelési készségek</i>	Erőszak gyökereinek vizsgálata, béketeremtés (peacemaking)	Mediáció és vitakészség fejlesztése (Kovács, 2012), Resztoratív módszerek (Kecskeméti et al., 2012); Konstruktív konfliktuskezelés (Szekszárdi, 2001) <i>nem rendszerszintű integráció.</i>
<i>Folyamatos reflektív gyakorlat</i>	Önismeret fejlesztése, közösségi visszajelzések	Az önreflexió kevésbé hangsúlyos a hazai irodalomban, néhány esetben megjelenik a vitakultúra az aktív figyelem fejlesztésével (Gyulainé, 2012; Kovács, 2012)

Míg Bajaj globális és rendszerszintű perspektívát kínál, a hazai diskurzus konfliktuskezeléssel kapcsolatos irodalma nem tükrözi a nemzetközi kritikai megközelítéseket. Habár Gyulainé (2012) részben érinti azokat a kompetencterületeket, amelyek a nemzetközi kritikai kontextusban is szerepelnek, mégsem nyújt átfogó képet. A személyes és szociális kompetenciák fejlesztése az állampolgári ismeretek tanításán keresztül fontos lépést jelentenek. A Békére Nevelés strukturális (Chubbuck & Zembylas, 2011; Hantzopoulos, 2011; Kester & Cremin, 2017; Hajir & Kester, 2020), transzformatív (Jenkins, 2022), átfogó (Reardon, 1988,

1999) és multidimenzionális (Patti et al., 2008) megközelítése azonban ennél szélesebb körű készségeket és ismereteket igényel. Ebben nyújthat segítséget Bajaj (2015) Brantmeier (2011) elméletére épülő kritikai megközelítése. Az adaptációhoz pedig lehetőséget nyújt a nemzetközi gyakorlatban már bevált, David Johnson és Roger Johnson által megvalósított TSPM konfliktuskezelési programja (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 1995b) a kooperatív paradigma (Arató, 2011, 2014) alapelveinek alkalmazásával, melyek lehetővé teszik, hogy a strukturálisan jelenlévő erőszakformákat új, demokratikus, inkluzív, méltányos és eredményes oktatási struktúrákra alakítsa át a hazai intézményrendszerben (2. sz. táblázat). Így kapcsolódhat továbbá a multikulturális-interkulturális nevelés (Torgyik, 2015, 2022) és az inklúzió (Varga, 2015a, 2015b, 2015c) rendszerszemléletéhez.

5. Összegzés

Kutatómunkám során elsőként arra kerestem a választ, hogy *mennyire van jelen a Békére Nevelés nemzetközi kontextusa a hazai neveléstudományi diskurzusban (K1)*. Ehhez a Békére Nevelés nemzetközi kontextusának alapján tártam fel a hazai neveléstudományi diskurzus főbb irányvonalait egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintéssel, majd a beválasztott tanulmányok (n=18) tartalomelemzésével. Az átvizsgált irodalom (n=18) három kategóriát eredményezett a Békére Nevelés hazai diskurzusára vonatkozóan: a demokráciára és a demokratikus állampolgárságra nevelés, a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiájának, valamint az iskolai erőszak, zaklatás és a konfliktuskezelés hazai megközelítéseit. Mindhárom kategória rávilágított arra, hogy a magyarországi neveléstudományi diskurzusban nem jelennek meg a Békére Nevelés rendszerszemléletű, nemzetközi elméleti és gyakorlati pontjai (Galtung, 1969, 1976, 1990; Reardon, 1988; 1999; Freire, 1970, 2005; Brantmeier, 2011, 2013; Chubbuck & Zembylas, 2011; Bajaj, 2008, 2015). A nemzetközi kontextus csak részben, egyetlen szegmensben érzékelhető, a konfliktuskezelés témakörében (Szekszárdi, 2001; Szőke-Milinte, 2004; Gyulainé, 2012; Kecskeméti et al., 2012; Kovács, 2012; Dóczi-Vámos, 2016).

Dóczi-Vámos (2016) a hazai gyakorlatban jelen lévő problémákra reagálva egy olyan elméleti keretrendszer kidolgozását és gyakorlati megvalósítását szorgalmazta, amely az iskolai erőszak visszaszorítását célozza meg. A negyedik fejezetben *a hazai rendszerszemlélet hiányára és annak szükségességére* vonatkozóan (K2) a Békére Nevelés elméleti és gyakorlati eszköztárából (Johnson & Johnson, 1991, 1995a, 2002; Brantmeier, 2011; Bajaj, 2015;)

emeltem ki egy olyan nemzetközi kritikai keretrendszert, amelyek segíthetik nyitottá tenni a magyarországi neveléstudományi diskurzust azok adaptációjára a kooperatív paradigma alapelveinek (Arató, 2011, 2014, 2017) alkalmazásával.

A kooperatív paradigma strukturális változást előidéző alapelvei (Arató, 2014) és a Bajaj (2015) által kidolgozott Kritikai Békére Nevelés elméleti kerete *kiindulópontot ad a kutatás második szakaszának megvalósításához*. A kutatás első szakaszának eredményeire építve egy olyan szempontrendszert alakítottam ki, amely alkalmas bármilyen pedagógiai gyakorlat megfigyeléséhez és kritikai elemzéséhez.

2. sz. táblázat

A megfigyelés szempontrendszere és elméleti kerete (saját szerkesztés)

<i>A kooperatív paradigma alapelvei (Arató, 2011)</i>	<i>Bajaj (2015) által megfogalmazott alapvető kompetenciák</i>
Rugalmasan nyitott és inkluzív együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása	Oktatási és kommunikációs stratégiák
Építő és ösztönző egymásrautaltság	Empátia és szolidaritás
Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció	Részvételi és demokratikus elköteleződés
Egyenlő hozzáférés és részvétel	Egyéni és kollektív, együttműködő cselekvés
Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	

Lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek	Konfliktuskezelési készségek Kritikai gondolkodás és elemzés Folyamatos reflektív gyakorlat
--	--

A szempontrendszert a Bajaj (2015) által kidolgozott kulcskompetenciákkal és a kooperatív paradigma (Arató, 2011, 2014) alapelveivel fűztem össze, hiszen mind a kooperatív paradigma posztstrukturális jellege, mind Bajaj (2015) nézetei holisztikus, rendszerszintű, demokratikus, igazságos, békés és méltányos környezet megteremtésével reagálnak helyi problémákra az oktatáson keresztül.

A 2. sz. táblázatból kiolvasható, hogy a *rugalmasan nyitott és inkluzív együttműködésre épülő struktúrák* alapelv egy olyan rugalmasságot biztosít (Arató, 2014), amelyet kontextustól függően lehet *oktatási tartalmakkal és stratégiákkal* megtölteni (Bajaj, 2015). Az *építő és ösztönző egymásrautaltság* lehetővé teszi, hogy a tanulók tudását, attitűdjeit és kompetenciáit közösen építsék (Arató, 2014), melyhez elengedhetetlen az *empátia* és a *szolidaritás* fejlesztése (Bajaj, 2015).

A *mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció* lehetővé teszi a tanulóknak, hogy aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban (Arató, 2014), segítve a csoport tagjaival való *elköteleződést* és a *folyamatos reflektív gyakorlatot* (Bajaj, 2015). Mindennek megvalósulásához biztosítani kell, hogy minden tanuló egyenlő hozzáféréssel, aktívan vehessen részt a tanulási folyamatban (Arató, 2014). A *személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség* alapelve gondoskodik arról, hogy a tanulók ne csak a közösen kiadott feladataiért legyenek felelősek, hanem a csoporton belül lévő feladataikat is meg tudják oldani (Arató, 2014), ehhez kapcsolható az *egyéni és kollektív együttműködésre való képesség* (Bajaj, 2015). A *lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság* és a *tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek* jelentőségére rámutató alapelvek (Arató, 2014) egyrészt elősegítik a csoportközi és azon belüli konfliktusok nyílt kezelését, valamint a *kritikai gondolkodás és elemzés* fejlesztését (Bajaj, 2015). Az előzőekben bemutatott szempontrendszerhez tartozik a megfigyelés megvalósítását elősegítő kérdéssor is, amelyek segítik lekövetni a szempontrendszer elemeinek jelenlétét a megfigyelni kívánt gyakorlatban.

3. sz. táblázat

A szempontrendszerhez tartozó kérdéssor (saját szerkesztés)

	<i>Fejlesztendő kompetenciaterületek (Bajaj, 2015)</i>	<i>A kompetenciákhoz tartozó kérdések</i>	<i>Kooperatív alapelvek (Arató, 2011)</i>	<i>Az alapelvekhez tartozó kérdések (Arató, 2017)</i>
1.	Oktatási és kommunikációs stratégiák	<i>Helyi kontextusokra épül-e az alkalmazott oktatási stratégia, curriculum, kommunikációs forma?</i>	Rugalmasan nyitott és inkluzív együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása	<i>A megvalósított gyakorlat rugalmas és nyitott tanulásszervezési struktúrákra épül?</i>
2.	Empátia és szolidaritás Részvételi és demokratikus elköteleződés	<i>Adottak olyan előfeltételek az oktatási környezetben, amelyek lehetőséget teremtenek az empátia és a szolidaritás fejlesztésére?</i> <i>Az osztálytermi körülmények lehetővé teszik a tanulók egymás és a csoport iránti elköteleződését?</i>	Építő és ösztönző egymásrautaltság Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció	<i>A tanulási folyamat során megvalósul, hogy a résztvevők egymás munkájára és ötleteire építsenek?</i>
3.	Egyéni és kollektív, együttműködő cselekvés	<i>Lehetővé teszik az oktatási körülmények, hogy a tanulók a mikrocsoportokon belül önálló feladatot is meg tudjanak oldani?</i>	Egyenlő hozzáférés és részvétel Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	<i>Minden diák aktív résztvevője a tanulási folyamatnak?</i> <i>Minden tanuló képes elérni egyéni tanulási céljait?</i>
4.	Konfliktuskezelési készségek	<i>Rendelkezésre áll megvizsgálni a tanulók közötti konfliktusok okait és megoldani azokat egymás között?</i>	Lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság	<i>Rendelkezésre állnak előre megfogalmazott célkitűzések, igények a tanulókkal megbeszéltek alapján?</i>

	Kritikai gondolkodás és elemzés	<i>A választott módszerek elősegítik a kritikai gondolkodás fejlesztését, illeszkedve a globális és a helyi kontextusokhoz?</i>	Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek	<i>A fejlesztendő kompetenciaterületek illeszkednek az elérni kívánt tanulási célokhoz és a tananyaghoz?</i>
--	---------------------------------	---	---	--

A feltáró kutatás eredményei rávilágítottak a magyarországi neveléstudományi diskurzus rendszerszemléletének hiányára. A nemzetközi szakirodalom segítségével ugyanakkor sikerült egy olyan szemléleti keretet felvázolni, amely kiindulópont lehet a pedagógiai gyakorlat PE-alapú rendszerszemléletű vizsgálatára. A kutatás második szakaszában *olyan civil szervezetek és iskolai projektek által kínált oktatási programokat veszek górcső alá, amelyek összhangba hozhatók a Békére Nevelés nemzetközi törekvéseivel és annak rendszerszemléletével.* Ezek vizsgálatához, megfigyeléséhez, valamint elemzéséhez az előzőekben felvázolt szempontrendszer és a hozzá tartozó kérdéssort fogom alapul venni (2. és 3. sz táblázat), melyek lehetőséget nyújtanak annak feltárására, hogy mennyiben tükrözik a Békére Nevelés nemzetközi diskurzusának elemeit a megvizsgálni kívánt gyakorlatban. Ezáltal minden egyes gyakorlat esetében megfigyelhetővé válnak azok a vonások, amelyek a negatív béke (Galtung, 1969), a béketeremtés vagy a békefenntartás (Galtung, 1976) lépéseivel kapcsolódnak. Ezzel párhuzamosan vizsgálhatók azok a törekvések is, amelyek a pozitív békére való törekvést, a békeépítést és az ehhez kapcsolódó tényezőket célozzák meg, különösen a rendszerszintű erőszak és a társadalmi igazságtalanság felszámolásának vonatkozásában.

Nyilatkozat az MI használatáról

Kijelentem, hogy semmilyen MI-technológiával előállított tartalom nem került bemutatásra saját munkaként.

„A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM KRISZBACHER ILDIKÓ TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM 2024/2025. TANÉVI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT”



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS



Irodalom

1. Albert-Lőrincz, M. (2012). A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(9-10), 135–140.
1. Arató, F. (2011). A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományban 2010: Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején* (pp. 7–16). ELTE Eötvös Kiadó.
2. Arató, F. (2014). Deconstruction of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), 45–62. <https://doi.org/10.14413/HERJ2014.02.04> (2025.01.04.)
3. Arató, F. (2017). How does co-operative learning contribute to the prevention of discrimination and violence in schools? In Galliard-Mompont, P. & Lázár, I. (Eds.), *TASKs for democracy – 2nd edition* (pp. 24–32). Strasbourg, Council of Europe.
4. Arató, F. (2023a). Another Milestone for the Future of Education – A Summary of a Half-Century. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 91–94. <https://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1> (2025.01.04.)
5. Arató, F. (2023b). Seven Ways of Constructing Knowledge Through Cooperative Learning. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 17–37. <https://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.2> (2025.01.04.)
6. Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
7. Aronson, E. (2009). *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo Kiadói Kft.
8. Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
9. Bajaj, M. (Ed.), (2008). Critical Peace Education. In *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 135–146). Information Age Publishing.
10. Bajaj, M. (2015). ‘Pedagogies of resistance’ and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>. (2025.01.04.)
11. Bar-tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In Salomon, G. & Nevo, B. (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27–36). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
12. Baska, G. (2015). Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 344–358). ELTE PPK.
13. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. (2nd ed.) (R. Nice, Trans.). Sage Publications, Inc.
14. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
15. Bóra, F. (1986). A békére nevelés pedagógiai módszerei. *Módszertani közlemények*, 26(5), 266–271.
16. Brantmeier, E. J. (2007). Everyday understandings of peace and non-peace: peacekeeping and peacebuilding at a US Midwestern high school. *Journal of Peace Education*, 4(2), 127–148. <https://doi.org/10.1080/17400200701523520> (2025.01.04.)

17. Brantmeier, E. J. (2011). Toward Mainstreaming Critical Peace Education in U.S. Teacher Education. In Malott, C. S. & Porfilio, B. (Eds.), *Critical Pedagogy in the 21st Century: A New Generation of Scholars* (pp. 349–375). Information Age Publishing.
18. Brantmeier, E. J. (2013). Toward a critical peace education for sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(3), 242–258. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.862920> (2025.01.04.)
19. Chubbuck, S. M. & Zembylas, M. (2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education*, 8(3), 259–275. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621362> (2025.01.04.)
20. Cremin, H. (2015). Peace education research in the twenty-first century: three concepts facing crisis or opportunity? *Journal of Peace Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1069736> (2025.01.04.)
21. Cremin, H. & Bevington, T. (Eds.), (2017). *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*. Routledge.
22. Csapody, T. (2002). *Civil foratókönyvek: Válogatott tanulmányok és publicisztikai írások (1983-2002)*. Századvég Kiadó.
23. Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE TÓK.
24. Csukonyi, Cs., Münich, Á. & Oravecz, Z. (2003). A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(11), 17–32.
25. Davidson, N. (Ed.), (2021). *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approach to CL*. Routledge.
26. Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48(5), 510–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.5.510> (2025.01.04.)
27. Dóczi-Vámos, G. (2016). Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.5> (2025.01.04.)
28. Duckworth, C. (2008). Maria Montessori and Peace Education. In Bajaj, M. (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 33–38). Information Age Publishing.
29. Falus, K. & Jakab, Gy. (2002). Változatok adaptációra. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(1), 25–37.
30. Farkas, J. (1992). *A Békepedagógia és a Békére nevelés. A századfordulótól napjainkig*. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged.
31. Farkas, J. (1998). Száz éves a magyar békepedagógia. *Módszertani közlemények*, 38(3), 98–99.
32. Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
33. Fodor, É. (2021). A környezeti nevelés koncepciója, és annak változásai a főbb ENSZ dokumentumok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(11-12), 96–116.
34. Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. United Nations Children's Fund, New York.
35. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
36. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. Continuum.
37. Freire, P. (2024). *Az elnyomottak pedagógiája*. (Lukács, L., Trans.). Open Books.

38. Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301> (2025.01.04.)
39. Galtung, J. (Ed.), (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding. In *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research II* (pp. 292–304). Copenhagen, Christian Elders.
40. Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005> (2025.01.04.)
41. Gloviczki, Z. (2020). Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. Idő-szerű recenzió. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9-10), 117–123.
42. Gyulainé, V. J. (2012). A konfliktuskezelés, konfliktusrendezés tanítása általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7-8), 174–183.
43. Hajir, B. & Kester, K. (2020). Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 515–532.
44. Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2022). Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education*, 19(2), 129–157. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2104234> (2025.01.04.)
45. Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 65–70.
46. Hantzopoulos, M. (2011). Institutionalizing critical peace education in public schools: A case for comprehensive implementation. *Journal of Peace Education*, 8(3), 225–242. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621364> (2025.01.04.)
47. Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276> (2025.01.04.)
48. Harris, I. M. (2008). History of Peace Education. In Bajaj, M. (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 15–24). Information Age Publishing.
49. Horner, L. K. (2013). Peace as an event, peace as utopia: a re-imagining of peace and its implications for peace education and development. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 366–379. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717190> (2025.01.04.)
50. Horváth, H. A. & Vass, V. (2002). Az európai oktatási programok hazai adaptációs lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(1), 16–24.
51. Jenkins, K., & Jenkins, B. (2010). Cooperative learning: a dialogic approach to constructing a locally relevant peace education programme for Bougainville. *Journal of Peace Education*, 7(2), 185–203. <https://doi.org/10.1080/17400201.2010.502371> (2025.01.04.)
52. Jenkins, T. (2008). The International Institute on Peace Education: Twenty-six Years Modeling Critical, Participatory Peace Pedagogy. In *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 2(2), 166–174.
53. Jenkins, T. (2013). The transformative imperative: the National Peace Academy as an emergent framework for comprehensive peace education. *Journal of Peace Education*, 10(2), 172–196. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790251> (2025.01.04.)
54. Jenkins, T. (2019). Comprehensive Peace Education. In Peters, M. A. (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1–6). doi: 10.1007/978-981-13-1179-6_319-1 (2025.01.04.)

55. Jenkins, T. (2022). Critical Comprehensive Peace Education: Finding a Pedagogical Nexus for Personal, Structural, and Cultural Change. In Abdi, A.A. & Misiaszek, G.W. (Eds.), *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education* (pp. 393–412). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2> (2025.01.04.)
56. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching Students to Be Peacemakers*. Interaction Book Company.
57. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). Teaching Students to Be Peacemakers: Results of Five Years of Research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417–438. https://doi.org/10.1207/s15327949pac0104_8 (2025.01.04.)
58. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Reducing school violence through conflict resolution*. Association for Supervision and Curriculum Development.
59. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25–39.
60. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Implementing the ‘Teaching Students to Be
61. Peacemakers’ Program. *Theory into Practice*, 43(1), 68–79. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_9 (2025.01.04.)
62. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice*, 44(4), 280–292.
63. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). Peace Education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147–174. <https://doi.org/10.1080/17400200600874792> (2025.01.04.)
64. Jones, T. S. (2006). Combining conflict resolution education and human rights education: thoughts for school-based peace education. *Journal of Peace Education*, 3(2), 187– 208. <https://doi.org/10.1080/17400200600874826> (2025.01.04.)
65. Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
66. Kagan, S. (2021). The Structural Approach and Kagan Structures. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approach to CL* (pp. 78–127). Routledge.
67. Kecskeméti, M., Csomortáni, Z., Petróczi, E., Polyák, F. & Gyula, E. (2012). Resztoratív eljárások az osztályban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(7-8), 143–157.
68. Kester, K. & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1415–1427. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313715> (2025.01.04.)
69. Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019). Diffraction, transrational perspectives, and peace education: new possibilities. *Journal of Peace Education*, 16(3), 274–295. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697065> (2025.01.04.)
70. King, E. W. (2016). Conflict transformation through school: a curriculum for sustainable peace. *Intercultural Education*, 27(4), 392–393. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1093724> (2025.01.04.)
71. King, E. W. (2020). Educating for peace in a global society. *Intercultural Education*, 31(4), 493–498. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1766185> (2025.01.04.)
72. Kolnhofer-Derecskei, A., Szászvári, K., Tóth-Téglás, T., & Reicher, R. (2023). Elméleti alapok és tapasztalatok a szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés során.

- Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok - Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat*, (2), 3–35. <https://doi.org/10.33565/MKSV.2023.02.01> (2025.01.04.)
73. Komlossy, Á. & Vass, V. (2004). Demokratikus nevelés, polgári értékek és európai tudat: Az iskolai nevelés helyzete és lehetőségei Csongrád megye iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7-8), 61–75.
 74. Kovács, I. V. (2012). Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(7-8), 130–142.
 75. Kósa, B. (2005). Oktatás és képzés, 2010. Összefoglaló az aktív állampolgárságra neveléssel, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió megteremtésével; a mobilitással és az európai együttműködéssel; a tanulás vonzóvá tételével, a munka világával és a civil társadalommal való kapcsolatok erősítésével foglalkozó munkacsoportok eddigi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 176–193.
 76. Kumar, K. (2024). Critical peace education and critical hope: co-researching with middle school students in India to imagine possibilities for social change. *Journal of Peace Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2347207>
 77. Lerch, J. C. & Buckner, E. (2017). From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 27–48. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1387769> (2025.01.04.)
 78. Mészáros, Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 2005(4), 84–101.
 79. Montessori, M. (1949). *Education and peace* (H. R. Lane, Trans.). Henry Regerny.
 80. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (2025.01.04.)
 81. Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology* 60(3), 39–67. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607> (2025.01.04.)
 82. Patti, J., Sermeno, S. & Courtney, M. (2008). Peace Education, International Trends. In Kurtz, L. (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict* (pp. 1466–1476). Academic Press.
 83. Pineda, P., Celis, J. & Rangel, L. (2019). The worldwide spread of peace education: discursive patterns in publications and international organisations. *Globalisation, Societies and Education*, 17(5), 638–657. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1665988> (2025.01.04.)
 84. Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education*. Teachers College Press.
 85. Reardon, B. (1999). *Peace Education: A Review and Projection*. Peace Education Reports No. 17.
 86. Reardon, B. & Snauwaert, D. T. (Eds.), (2015). *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. Springer.
 87. Rédli, M. (2024). Aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés a magyar és az angol alaptantervben. *Új Pedagógiai Szemle*, 74(3-4), 115–127.

88. Salomon, G. (2002). The nature of peace education: not all programs are created equal. In Salomon, G. & Nevo, B. (Eds.), *Peace education: the concept, principles, and practices around the world* (pp. 3–36). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
89. Szekszárdi, F. (1993). Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra II. *Iskolakultúra*, 3(8), 34–41.
90. Szekszárdi, J. (2001). A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(5), 86–103.
91. Széchy, É. (1986). Militarista tendenciák a polgári pedagógiában – a béke aktív védelmére nevelés a szocialista országokban. *Pedagógiai Szemle*, 36(4), 366–372.
92. Szőke-Milinte, E. (2004). Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 26–39.
93. Tímár, A. (1986). A Nemzetközi Békeév. *Pedagógiai Szemle*, 36(1), 3–5.
94. Torgyik, J. (2015). Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 161–181). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
95. Torgyik, J. (2022). A multikulturális nevelés lehetőségei globális környezetben. *Educatio*, 31(4), 647–657. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.9> (2025.01.04.)
96. UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. Paris.
97. UNESCO (1959). *Education for International Understanding. Examples and Suggestions for Classroom Use*. Paris.
98. UNESCO (2024). *Peace education in the 21st century: an essential strategy for building lasting peace*. France.
99. Varga, A., Havas, P. & Széplaki, N. (2004). A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 12–15.
100. Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
101. Varga, A. (2015b). Az inkluzivitás folyamatelvű modellje. In Arató, F. & Varga, A. (Eds.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével* (pp. 7–26). Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III., Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
102. Varga, A. (Ed.), (2015c). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241–271). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
103. Zembylas, M. & Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197–214. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253> (2025.01.04.)
104. Zembylas, M. (2017). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299> (2025.01.04.)