 https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.9.81

A Peace Education (békével nevelés) nemzetközi diskurzusa és lehetséges kapcsolódási pontjai a hazai neveléstudományi megközelítésekhez

A tanulmány célja, hogy rövid, de átfogó betekintést nyújtson a Peace Education (békével nevelés) nemzetközi diskurzusába, hiszen a szerzők feltáró, elméleti kutatásuk során, amelyben a Peace Education (békével nevelés) kapcsolatát vizsgálták a kooperatív tanulásszervezéssel (Arató és Bodnár, 2024), a hazai neveléstudományi diskurzusban nem találták nyomát az átfogó ismertetőknek, vagy a gyakorlati alkalmazás eredményességét bizonyító tanulmányoknak. A háborús krízisek felerősödésével napjainkban különösen aktuálissá vált, hogy a hazai neveléstudományi diskurzus számára felmutatható legyen egy olyan, tudományosan is igazolt értelmezési keret, amelynek segítségével árnyaltabban értelmezhetjük a háborús konfliktusok, az erőszak és a béke kérdéskörét az iskolai nevelési gyakorlat szempontjából.

Bevezetés

A *Peace Education (békével nevelés)* több mint ötven éve része a tudományos diskurzusnak (Pineda és mtsai, 2019), és a fenntarthatóságon, az igazságosságon, a békén és a demokrácián alapuló társadalom megteremtésének szükségességére hívja fel a figyelmet (Bar-Tal, 2002; Hajir és Kester, 2020; Harris, 2004; Horner, 2013; Johnson és Johnson, 2005, 2006; Kester és Cremin, 2017; King, 2016, 2020; Reardon és Snauwaert, 2015; Salomon, 2002). Ez a nemzetközi diskurzus az oktatás szerepét hangsúlyozza a béke elérésében (Harris, 2004; Johnson és Johnson, 2005, 2006; Kester és mtsai, 2019; Reardon, 1999). Ez azt jelenti, hogy az oktatás, a mindennapi iskolai és pedagógiai gyakorlat szerepet játszhat a személyes, kulturális és rendszerszintű erőszakformák (Galtung, 1969, 1990) felismerésében és felszámolásában, az újabb generációk békésebb körülmények közötti nevelkedésében, valamint a béketeremtéshez, a békefenntartáshoz és a békeépítéshez (Galtung, 1976; Jenkins, 2022; Kester és Cremin, 2017; Reardon, 1999) szükséges állampolgári kompetenciák mozgósításában és fejlesztésében. Ezért indokolt, 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.

Már a *Peace Education* megnevezés magyar nyelvre fordítása is kellő körültekintést igényel. Egyrészt létezik a *békepedagógia* kifejezés (Farkas, 1992, 1998). Ez a fogalom azonban az 1989 előtti időszak ideológiai terheltségét is hordozza (Baska, 2015; Csapody, 2002; Széchy, 1986). Egy külön eszme- és neveléstörténeti kutatás tárgya lehetne ennek a korszaknak a békefelfogása és békepedagógiai elképzeléseinek elemzése és összevetése a tudományos diskurzusban megjelenő fogalmakkal. A *békeoktatás, békenevelés* fordítás könnyen egy tantervi egység képzetét társíthatja ehhez a kifejezéshez, így távol esik a *Peace Education* diskurzusának intencióitól, ahogyan ez a tanulmány további részéből is kiderül. Adódik a *Békére Nevelés* (Bóra, 1986) vagy a *Békére való nevelés* (Nánay, 1917) elnevezés lehetősége is, melyeket a békepedagógiával párhuzamosan a múlt század társadalmi, oktatáspolitikai és ideológiai tényezői határoztak meg. A nemzetközi diskurzus azonban kifejezetten egy transzformatív megközelítésben gondolkodik, meghaladva azt az elképzelést, hogy a békéről szóló vagy a békére hipotetikusan nevelő gyakorlat szintjén maradjon ez a megközelítés (Jenkins, 2022; Reardon, 1999), ezért a fordítás során ettől a hagyománytól eltekintettünk. A nemzetközi diskurzus szerint a *Peace Education* során a pedagógusok és tanítványaik együtt és egymást nevelve építik a béke személyközi erőszakmentes formáit és az iskola és társadalmi környezete strukturális-kulturális kereteit (Galtung, 1969, 1990; Hajir és Kester, 2020). A *Peace Education* többet vár el a pedagógusoktól és az iskolai környezettől, mint egy újabb tantervi modul vagy foglalkozás-sorozat, amivel békére nevelik a tanulókat. Végül a szerzők a *békével nevelés* fordítás mellett döntöttek, amely jól kifejezi azt a kiolvasható szándékát ennek a társadalmi és tudományos törekvésnek, amely nem egyszerűen a békéről szóló oktatásban látja a pedagógiai felkészülés feladatait. A tanulmány a diskurzus legfontosabb fogalmainak áttekintése során további adalékokat szolgáltat e megnevezés igazolására.

A téma itthoni jelentőségét és tudományos relevanciáját azonban nemcsak a mélyebb társadalmi és politikai tényezők igazolják, hanem Bodnár a békével nevelés/békére nevelés/békepedagógia hazai reprezentációját feltáró elméleti kutatásának eredményei is. Vizsgálatában – amelynek eredményeit röviden ez a tanulmány is bemutatja –, a nemzetközi diskurzus magyarországi lenyomatát tárta fel egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés (*Scoping review*) keretén belül, a PRISMA protokollt követve (Page és mtsai, 2021). Az elmúlt húsz év folyóiratpublikációinak áttekintése során azt találta, hogy a magyarországi neveléstudományi diskurzusban nem jelennek meg a békével nevelés nemzetközi rendszerszemléletének főbb elméleti és gyakorlati pontjai (Galtung, 1969, 1976, 1990; Reardon, 1988; 1999; Freire, 1970; Bajaj, 2008; Zembylas, 2017).

A tanulmány ezért a továbbiakban bemutatja a békével nevelés nemzetközi diskurzusának elméleti alapját, amely a diskurzus kritikai rendszerszemléletét is tükrözi. A rendszerszemlélet megértéséhez kiemeli azoknak a szerzőknek a felismeréseit, akik meghatározták a békével nevelés elméleti és gyakorlati alapvetéseit. Kitér arra is, hogy a rendszerszemléletű megközelítés hogyan jelenik meg a békével nevelés multidimenzionális felfogásában és az milyen módon kapcsolódik a kooperatív tanulásszervezés diskurzusához. A tanulmány célja, hogy a szisztematikus szakirodalom elemzés során megtalált kapcsolódási pontok bemutatásával segítsen megalapozni a békével nevelés célkitűzéseinek szélesebb körű elterjedését, ezáltal gazdagítva a hazai köznevelés, szakképzés és felsőoktatás pedagógiai gyakorlatát.

A békével nevelés történeti gyökerei és értelmezési kerete

Pineda és munkatársai (2019) diskurzuselemzésének eredményei megerősítik, hogy a békével nevelés mind a pedagógiai gyakorlatban, mind a tudományos diskurzusban a második világháború után kezdett teret nyerni. A második világháborús eseményekre reagálva több 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 Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) (Pineda és mtsai, 2019; UNESCO, 1945, 1959, 2024), továbbá az 1946-ban alapított ENSZ Gyermekalapja (UNICEF) (Fountain, 1999; Lerch és Buckner, 2017).

Harris (2004) részletesen kifejti, hogy több ország oktatási kampányokat is indított a háborúk okozta konfliktusok kezelésére, rávilágítva a békével nevelés sokszínű elnevezéseire és alterületeire. Például Japánban – a Hirosimát és Nagaszakit ért nukleáris támadásokra hivatkozva – az „Atombomba-oktatás" (*A-bomb Education*) jelent meg az 1950-es években. A hidegháború alatt a béke kérdése ismét előtérbe került, különös tekintettel a nukleáris válságra és az atomfegyverkezés korlátozására, amely a Lefegyverkezési oktatás (*Disarmament Education*), a demokráciára nevelés és az emberi jogokra nevelés térhódítását is előidézte (Reardon és Snauwaert, 2015). Írországban a békével nevelés „Kölcsönös megértésre nevelés" (*Educating for mutual understanding*) néven ismert, ahol a katolikus és a protestáns vallási közösségek egymással karöltve indítottak kezdeményezéseket a több évszázados konfliktusok kezelésére. Dél-Koreában az Észak-Koreával való nemzeti újraegyesülésre törekvés pedig Oktatás az Újraegyesülésért (*Reunification Education*) néven ismert. Ugyanakkor az iskolai vagy intézményi szinten a békével nevelést gyakran helyettesíti a konfliktuskezelési képzés/oktatás (*Conflict resolution education)* kifejezés (Harris, 2004).

A fenti alternatív irányzatok azt illusztrálják, hogy a békével nevelés nemzetközi 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 és kutatók, akik a társadalmi felelősségvállalást hangsúlyozzák, a békével nevelést a társadalmi egyenlőtlenségek ellensúlyozásaként értelmezik. Ennek megfelelően nincs egységes definíció, mivel különböző országok számára más narratívákat fejez ki, Jones (2006) ezért a békével nevelést ernyőfogalomként értelmezi. Az ernyőfogalom logikai problémája ugyanakkor az, hogy nincs összefüggő elméleti alap a békével nevelés alá tartozó részterületek között (Zembylas és Bekerman, 2013).

Reardon (1999) egy összetett, több tudományterületet felölelő, transzdiszciplináris diskurzusként írta le a békével nevelést. A diverz spektrumon alapuló megközelítések alapján egy olyan munkadefiníciót alkotott, amelyben indokolja az elnevezés többdimenziós, átfogó jellegét. Az ő értelmezésében ez

> *„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. 8) foglalja magában.

Patti és munkatársai (2008) szerint is 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 békével 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).

Ha osztálytermi környezetre koncentrálunk, akkor a szerzők (Horner, 2013; Johnson és Johnson, 2005, 2006; King, 2016, 2020; Kester és Cremin, 2017; Salomon, 2002) értelmezése szerint a békével nevelés célja az erőszakmentes kommunikáció, a problémamegoldó és mediációs készségek fejlesztése. Ezeknek az területeknek a mozgósítása és fejlesztése a mindennapos iskolai gyakorlatban a helyi nevelési gyakorlat részeként jelenik meg, vagyis az iskolában megvalósított erőszak- és vereségmentes konfliktuskezelési kultúrával nevelik a tanulókat – békével nevelnek.

Intézményi keretek között a békével nevelés céljai közé tartozik az oktatási tartalmak, a beiskolázási gyakorlat és az antidemokratikus társadalmi struktúrák átalakítása, legalább az osztálytermeken és az oktatási rendszereken belül, amely folyamat lehetővé teszi a különböző erőszakformák felismerését és tudatos átalakítását (Kester és Cremin, 2017). A strukturális átalakítások révén létrejövő, nagyobb hozzáférést, társadalmi inklúziót biztosító iskolai környezet szintén a megteremtett és folyamatosan együtt épített békével nevel. Összességében a békével nevelés alapvető céljai közé tartozik a társadalmi béke, az emberi jogok védelme és a béke építéséhez szükséges készségek fejlesztése (Salomon, 2002).

A békével nevelés nemzetközi diskurzusának elméleti alapjai és interdiszciplináris kapcsolódási pontjai

A társadalomtudományi diszciplínák közül a szociológiához és a pszichológiához szorosan kapcsolódó békekutatás (*Peace Research*) játszott kulcsfontosságú szerepet a békével nevelés diskurzusának kialakulásában. A vietnámi háború aktualitása miatt ismertté vált diskurzus békével kapcsolatos megközelítései Johan Galtung norvég szociológus munkásságának köszönhetően kerültek kidolgozásra a békével nevelés diskurzusában, megteremtve egy olyan fogalmi struktúrát, amely mind a mai napig alapvetően határozza meg a diskurzus elméleti hátterét (Pineda és mtsai, 2019).

A Galtung-féle erőszakformák és a béke dichotómiája

Galtung (1969) nyomán a különböző erőszakformák, valamint a béke dichotómiája, illetve annak összefüggése a béke különböző megközelítéseivel (Galtung, 1976) alkotja a diskurzus békefelfogásának alapját az erőszak kontextusában.

A szerző kezdetben 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. 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 és 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 formáiról beszélhetünk. Negatív béke akkor jön létre, amikor a konfliktusok manifeszt okait kezeljük, vagyis a személyes erőszakot szüntetjük meg. A konfliktusok mélyebb, kulturálisan és 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) a békére törekvés három formáját különböztette meg. Ezek a békefenntartás (*peacekeeping*), a béketeremtés (*peacemaking*) és a békeépítés (*peacebuilding*).

A békefenntartás a békének egy olyan disszociatív megközelítése, amely a konfliktusban álló felek elválasztására, vagyis az erőszakos konfliktusok megszüntetésére és megelőzésére utal. A békefenntartás tulajdonképpen a személyes erőszak hiányával definiálható, ami ebben az értelemben negatív békét eredményez (Galtung, 1969). A béketeremtés a konfliktust eredményező nyomások okainak feltárásával közvetlenül szünteti meg a konfliktusokat, ezért is nevezi a szerző konfliktuskezelő megközelítésnek (Galtung, 1976), ugyanakkor változatlanul a személyes erőszak felszámolására törekszik, továbbra is negatív békét eredményezve (Galtung, 1969). A békeépítés 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). A pedagógiai gyakorlatnak érdemes a mindhárom törekvés követéséhez szükséges állampolgári kompetenciák mozgósítását és fejlesztését lehetővé tevő iskolai környezet megteremtésére koncentrálnia. Egy pedagógiai törekvés akkor tekinthető békével nevelő gyakorlatnak, amikor egyszerre tanítja meg a gyakorlatban, az iskola és az osztályok mindennapjain keresztül a békefenntartáshoz, a béketeremtéshez és a békeépítéshez szükséges kompetenciákat.

Reardon szintén úttörő szerepet játszott a diskurzus alakításában, például a komprehenzív békével nevelés (*Comprehensive Peace Education*) szemléletének megteremtésében (Reardon, 1988, 1999). A neve azonban nemcsak a komprehenzív békével neveléshez kapcsolódik, hanem aktivista mozgalmakhoz, az oktatás emberi jogi vonatkozásainak hangsúlyozásához, valamint olyan nemzetközi szervezetek létrejöttéhez, amilyen a Békével Nevelés Nemzetközi Intézete (*International Institute on Peace Education, IIPE*) (Jenkins, 2008). Reardon megközelítésének középpontjában a dehumanizáló oktatás felszámolása áll az emberi jogokra, a társadalmi igazságosságra és a társadalmi struktúrák átalakítására fókuszálva (Kester és mtsai, 2019).

Paulo Freire (1970) nézetei összhangba hozhatók Reardon (1988, 1999) szemléletmódjával, amelyek megteremtették a békével nevelés átfogó, komprehenzív szemléletét, melynek célja a pedagógiai gyakorlaton keresztül történő társadalmi igazságosság és pozitív béke (Galtung, 1969) előmozdítása, ezt Jenkins (2019) transzformatív pedagógiai megközelítésként azonosítja. Reardon (1999) kiemeli, hogy az átfogó, komprehenzív megközelítés nemcsak az elméleti tudás megszerzését, hanem a gyakorlati készségek fejlesztését is jelenti. 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 felszabadító és problémafelvető oktatással kapcsolatos szemléletmódja, amelyről a későbbiekben még szó lesz.

Reardon (1999) a békével nevelés két típusát különbözteti meg: a békéről szóló nevelést (*education about peace*) és a békéért zajló nevelést (*education for peace*). A kettő közötti különbség abból ered, hogy míg a békéről szóló neveléssel a béke eléréséhez szükséges előfeltételeket, illetve készségeket tudjuk megteremteni, a békéért zajló 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 zajló 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. Reardon mára komplex megközelítésekké érett területeket érintő fenti kategorizálása talán már kevésbé védhető, ugyanakkor világosan rámutat a békéről szóló és a békéért zajló oktatás-nevelés különbözőségére.

A hagyományos békével nevelés és a komprehenzív békével nevelés megkülönböztetése szoros kapcsolatban áll a békéről szóló és a békéért zajló nevelés (Reardon, 1999) kettősségével. A hagyományos békével 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 megteremtésének (*peacemaking*) megközelítései jelennek meg, amelyek kevéssé fókuszálnak a konfliktusok mélyebb okainak kezelésére (Galtung, 1976). A komprehenzív békével nevelés (Reardon, 1988) szellemében a békéért zajló nevelés azoknak a szükséges kompetenciáknak kialakításáról szól (Reardon, 1999), amelyek már a galtungi felfogás mentén közelítenek a béke felé, vagyis a pozitív béke megvalósításához és a békeépítés folyamatához szükségesek. A békével nevelés magyar kifejezéssel a szerzők továbblépnek az eredeti reardoni kettősségen és a békéről

szóló oktatáson, a békéért zajló nevelésen túl a békével nevelésre (*education by peace*) teszik a hangsúlyt.

A hagyományos békével nevelés és a komprehenzív békével nevelés megkülönböztetése szoros kapcsolatban áll a békéről szóló és a békéért zajló nevelés kettősségével. A hagyományos békével 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. A Galtung-féle koncepció alapján tehát a béke fenntartásának (peacekeeping) és megteremtésének (peacemaking) megközelítései jelennek meg, amelyek kevéssé fókuszálnak a konfliktusok mélyebb okainak kezelésére. A komprehenzív békével nevelés szellemében a békéért zajló nevelés azoknak a szükséges kompetenciáknak kialakításáról szól, amelyek már a galtungi felfogás mentén közelítenek a béke felé, vagyis a pozitív béke megvalósításához és a békeépítés folyamatához szükségesek.

A kritikai szempont felerősödése a diskurzuson belül

A kritikai békével nevelés (*Critical Peace Education*) egy olyan új hulláma a nemzetközi diskurzusnak, amely a konfliktusok és erőszakformák mélyebb megértésére koncentrál (pl. Bajaj, 2008, 2015; Brantmeier, 2007, 2013; Chubbuck és Zembylas, 2011; Cremin, 2015; Hantzopoulos, 2011; Horner, 2013; Jenkins, 2022; Kester és Cremin, 2017; Kester és mtsai, 2019; Kumar, 2024; Zembylas, 2017; Zembylas és Bekerman, 2013). A kritikai békével nevelés álláspontja szerint a békével nevelés béke-tudásra és konfliktuskezelésre koncentráló megközelítései nem bizonyulnak hatékonynak, mivel túlnyomórészt csupán a személyes erőszak hiányát eredményező negatív békéhez vezetnek. A kritikai megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a békét helyi kontextusban szükséges értelmezni. Vagyis nem lehetséges annak általános kritériumait megalkotni, hanem mindig az adott kontextusnak megfelelően értelmezhető az elérhető béke.

A kritikai megközelítés a negatív békén túlmutató megoldásokat sürget, kiemelten foglalkozik a strukturális erőszak, a hatalmi elnyomás és a kizsákmányolás kérdéseivel. Ennek értelmében a békével nevelésnek nem elegendő csupán a konfliktuskezelésre és a mediációra koncentrálnia, hanem ezen túlmenően reagálnia kell a strukturális erőszakra is, amelyet helyi kontextusokban kell azonosítani és meghaladni (Bajaj, 2008). Galtung (1969, 1976) éppen ebben az értelemben hangsúlyozza a negatív béke megteremtésén túl a rendszerszintű erőszak felszámolását, vagyis a pozitív béke előmozdítását, másképpen a békeépítés (*peacebuilding*) folyamatát.

A diskurzus kritikai aspektusára erősen hatást gyakorolt az előbbiekben már említett Paulo Freire (1970, 2005) brazil pedagógus, aki az oktatási rendszerre és pedagógiai gyakorlatra vonatkozó kritikájával, a felszabadító (*liberating education*), valamint a párbeszéden alapuló problémafelvető (*problem-posing education*) szemlélet felismerésével vált a kritikai pedagógia meghatározó alakjává (Kester és mtsai, 2019; Pineda és mtsai, 2019). Freire 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.

Freire (2005, 2024) Az elnyomottak pedagógiája (*Pedagogy of the Oppressed)* című művében megfogalmazott kritikája arra mutat rá, hogy a tanítás narratív, elbeszélő jellege rejtett ideológiai eszközként támogatja a rendszerszintű elnyomás fennmaradását. Ennek felszámolásához a tanulási folyamatnak a cselekvésre, a megismerésre, valamint a tanár és a tanuló szerepét dialektikusan újraértelmező párbeszédre kell épülnie.

Kritikájának kiindulópontja arra irányult, hogy a tanulás elbeszélő, narratív jellegének negatív hatásait írta le. A hagyományos 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 eredményeit, majd 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. 72). A tanulás ilyen típusú jellegét „bankszemléletű oktatásként" (*banking education*) (Freire, 2024) azonosítja, melyben a tanuló cselekvési lehetőségei kimerülnek az ismeretanyag befogadásának és felidézésének horizontján. Vagyis a közvetített ismeretanyag csupán „letétbe" (Freire, 2005. 72) helyeződik, a diákok feladata az eltárolt ismeretek szószerinti visszaidézése. Ebből következik, hogy az egyén nem más, mint egy „szemlélő", egy „üres elme", egy „konténer" (Freire, 2005. 75), nem pedig egy felfedező, gondolkodásra képes, újat alkotó individuum. A diák nem aktív szereplője a tanulásnak, hanem annak inkább egy passzív, cselekvéstől mentes elszenvedőjévé válik, aki csak befogadóként funkcionál, ellehetetlenítve az elsajátított tudás megértését. Itt megjegyeznénk, hogy a „bankszemléletű" fordítás nem tükrözi pontosan vissza, hogy valójában nem egy tudatos szemléletről van szó, hanem inkább egy rejtett tantervként megvalósuló struktúráról és kommunikációs, hatalmi dinamikáról. Freire kritikájának középpontjában ugyanis az áll, hogy a bankszemléletű oktatás egyik eszköze az elnyomásnak, amely megakadályozza a tanulókat a kreatív és társadalomkritikai gondolkodás fejlesztésében, így abban is, hogy a jövőben autonóm, kritikusan gondolkodó egyének 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 bankszemléletű 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 bankszemléletű 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. 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 hazai kritikai pedagógia diskurzusában Mészáros (2024) transzformatív antropológiai megközelítése egy olyan kritikai perspektívát kínál, amely a nemzetközi diskurzus kritikai aspektusához is szorosan kapcsolódik, és fontos kérdéseket vethet fel a hazai neveléstudományi gondolkodás számára. Könyvében a társadalmi lénnyé nevelés kérdése kerül középpontba, amelyet egy általa kidolgozott elméleti keret mentén tárgyal, empirikusan alátámasztva etnográfiai vizsgálatának eredményeivel. Felismerései a mélyebb társadalmi struktúrák jelentőségére és az osztályszemlélet hiányára hívják fel a figyelmet, miközben rámutat a középosztály hegemón, ideológiákat közvetítő jellegére és az „oktatásevangéliumi" megközelítés kritikájára. Az oktatásevangéliumi megközelítés az oktatást terhelné a társadalmi változásokért egyedüli és megváltó felelősséggel. E megközelítés kritikájának jelentősége, hogy a hegemón, elnyomó társadalmi struktúrák lebontása és az egyenlőtlenségek ellensúlyozása nem kizárólag az oktatás feladata. Azonban ahogyan a kritikai b***éké***vel nevelés is, úgy a szerző is a mélyebb társadalmi struktúrák figyelembevételét és a közösségi cselekvés fontosságát hangsúlyozza az oktatásban. A kritikai megközelítés szellemében, az oktatási rendszer és az iskolai gyakorlat strukturális átalakításával szintén igazolható, hogy a kritikai b***ékével*** nevelés azzal nevel, ahogyan leépíti a kirekesztő struktúrákat, megszünteti a státusz-hierarchiából fakadó dinamikákat, deszegregálja az ezeket a dinamikákat fenntartó szelekciós iskoláztatási rutinokat és szervezeti formákat.

A hazai kritikai pedagógia diskurzusában Mészáros (2024) transzformatív antropológiai megközelítése egy olyan kritikai perspektívát kínál, amely a nemzetközi diskurzus kritikai aspektusához is szorosan kapcsolódik, és fontos kérdéseket vethet fel a hazai neveléstudományi gondolkodás számára. Könyvében a társadalmi lénnyé nevelés kérdése kerül középpontba, amelyet egy általa kidolgozott elméleti keret mentén tárgyal, empirikusan alátámasztva etnográfiai vizsgálatának eredményeivel. Felismerései a mélyebb társadalmi struktúrák jelentőségére és az osztályszemlélet hiányára hívják fel a figyelmet, miközben rámutat a középosztály hegemón, ideológiákat közvetítő jellegére és az „oktatásevangéliumi" megközelítés kritikájára. Az oktatásevangéliumi megközelítés az oktatást terhelné a társadalmi változásokért egyedüli és megváltó felelősséggel. E megközelítés kritikájának jelentősége, hogy a hegemón, elnyomó társadalmi struktúrák lebontása és az egyenlőtlenségek ellensúlyozása nem kizárólag az oktatás feladata.

A békével nevelés és a kooperatív tanulásszervezés kapcsolódási pontjai

A tanulmány szerzői a békével nevelés diskurzusában vizsgálták a kooperatív tanulásszervezés jelenlétét elméleti, feltáró kutatásukban (Arató és Bodnár, 2024). Ennek a kutatásnak a részeként vizsgálta meg Bodnár a hazai diskurzust a Peace Education reprezentációja szempontjából. A kooperatív tanulásszervezés (*Cooperative Learning*) egy olyan transzdiszciplináris diskurzus, amely az 1970-es években vált népszerűvé (Arató, 2023). Jelentősége a tanulásszervezési struktúrák átalakításában gyökerezik, melyben a tanulók kooperatív mikrostruktúrákban együtt dolgozva segítik elő egymás részvételét és fejlődését (Arató, 2014, 2023; Kagan, 1992, 2021). 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, tanulási eredményességében, hanem a diákok interetnikus kapcsolatainak pozitív változásban is megmutatkozott. Arató (2014, 2023) feltárta a kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus jellegét, melynek „paradigmatikus példázatát" a mozaik módszer (*Jigsaw Classroom*) adja (Aronson és mtsai, 1978). A paradigmatikus 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 kooperatív tanulásszervezés szorosan összefonódik a békével nevelés diskurzusával, mivel a nemzetközi szakirodalom (Harris, 2004; Johnson és Johnson, 2005; Jones, 2006; Reardon, 1988, 1999; Reardon és Snauwaert, 2015) a kooperatív tanulásszervezést emeli ki a béke előmozdításának egyik hatékony eszközeként, amely különösen a konstruktív konfliktuskezelés iskolai alkalmazásának témáiban érhető tetten (Deutsch, 1993; Jenkins és Jenkins, 2010; Johnson és Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004, 2006; Paluck és Green, 2009).

A Béketeremtő Diákok Nevelése program

David Johnson és Roger Johnson, a kooperatív tanulásszervezés diskurzusának egyik meghatározó szerzőpárosa egy külön programot is megalkotott, melynek a Béketeremtő Diákok Nevelése (*Teaching Students to be Peacemakers'*) nevet adták (Johnson és Johnson, 1991, 2002). Ezzel párhuzamosan a békével nevelés diskurzusába bevezették a kikényszerített (*imposed*) és a konszenzuson alapuló (*consensual*) béke fogalmát (Johnson és Johnson, 2006), amely a galtungihoz hasonló, de mégis más perspektívából értelmezi a béke megvalósulási formáit. A kikényszerített béke a negatív békének az a formája, amikor például a tanár mint békefenntartó szétválasztja a verekedő diákokat. A fizikai erőszak megszűnik, nincs békétlenség, vagyis beállt a negatív béke állapota, de a konfliktus megoldásáról még nem beszélhetünk. Szükséges a tanárnak a diákokkal együtt a béketeremtéssel is foglalkoznia, hogy a fizikai agressziót kiváltó okok is megoldásra kerüljenek.

A kikényszerített béke (*imposed peace*) tehát 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, vagyis a békefenntartásra

épülő negatív béke fogalmához. A Johnson és Johnson szerzőpáros értelmezése szerint e 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 és Johnson, 2006).

A konszenzuson alapuló béke (*consensual peace*) célja, hogy az ellenséges felek megállapodása révén szüntesse meg a konfliktusokat, miközben új, harmonikus kapcsolatot teremt közöttük, amelyek a pozitív egymásrautaltságon (*positive interdependence*) alapulnak. Pozitív egymásrautaltság akkor alakul ki, amikor a felek céljai összefüggenek egymáséval, és egyikük csak akkor érheti el saját célját, ha a másik fél is eléri sajátját. Ez az alapelv 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 és Johnson, 2005, 2006).

A Béketeremtő Diákok Nevelése programot (Johnson és Johnson, 1991, 1995a, 2005) 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 hatásvizsgálatot 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 és Johnson, 2002).

A Béketeremtő Diákok Nevelése 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 hatásvizsgálatot 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.

A fentiekből érthető, hogy a kooperatív tanulásszervezés a konstruktív konfliktuskezelés és az erőszakmentes kommunikáció kapcsán merül fel a békével nevelés diskurzusában (pl. Jenkins és Jenkins, 2010; Johnson és Johnson, 1991, 1995, 2002, 2004, 2006; Reardon, 1988). David Johnson és Roger Johnson programja a kooperatív tanulásszervezés keretein belül konfliktuskezelési, tárgyalási és mediációs készségek fejlesztésével kívánta az iskolai erőszakot megszüntetni. Modelljük, ahogyan ez az előző bekezdésekből kiderült, a társas egymásrautaltság elmélete (*social interdependence theory*) köré épülve a pozitív egymásrautaltságnak tulajdonított központi szerepet (Deutsch, 1993, 2006; Johnson és Johnson, 2005, 2006).

Aronson (2009), a kooperatív tanulásszervezés diskurzusának másik meghatározó szerzőjének 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 kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus hozzájárulása a pozitív békével neveléshez

Bár Johnson és Johnson (2006) konszenzuson alapuló béke koncepciója és a gyakorlatban megvalósított iskolai programja (Johnson és Johnson, 1991, 2002, 2004) a békeépítés folyamatát kísérelte meg elérni, mégsem tekinthetjük annak a korábban már felvázolt elméleti megközelítések alapján (Galtung, 1969, 1976; Reardon, 1999). Galtung (1976) a béketeremtést 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 elérése, 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 percepciója valójában azt sugallja, hogy nem elegendő csupán az elméleti ismeretek átadása, a konfliktuskezelési képességek gyakorlása, hiszen azok csak felszínes megoldásokhoz vezethetnek, miközben figyelmen kívül hagyhatják a strukturális okokat. Az előzőekben felvázoltak Galtung (1976) nézeteivel is korrelálnak, miszerint a békeépítés nemcsak a személyes, hanem a kulturális és társadalmi konfliktusok gyökeréig hatol, így a strukturális erőszak felszámolását tűzi ki célul. A fentiekből következik, hogy Johnson és Johnson (2006) konszenzuson alapuló és konfliktusra koncentráló 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 és Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004).

A békére nevelés elméleti keretének korábban tárgyalt kritikai elemzése szerint a nemzetközi diskurzus alapvető célja a társadalmi igazságosság, a békés együttélés fenntartása, a konfliktusok erőszakmentes megoldása, valamint a társadalmi struktúrákon áthatoló pozitív béke megteremtése (Brantmeier, 2013; Cremin és Bevington, 2017; Chubbuck és Zembylas, 2011). 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).

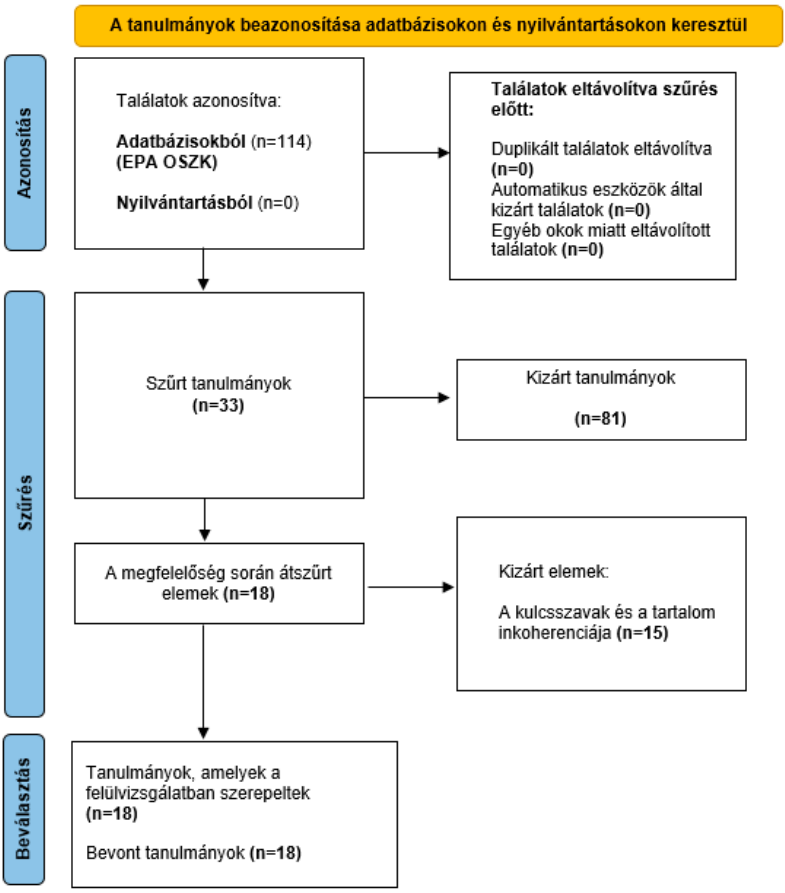
E tanulmány szerzői éppen ebből a szempontból emelik ki korábbi kritikai felvetésükben (Arató és Bodnár, 2024) a kooperatív tanulásszervezés helyének és szerepének újraértelmezését a békével nevelés diskurzusában. A kooperatív tanulás paradigmája nem egyszerűen a konfliktusok szintjén segítheti a negatív béke és a béketeremtés lehetőségét, hanem poszt-strukturalista paradigmaként (Arató, 2014, 2023) a kirekesztő, diszkriminináló személyközi, osztálytermi, tankerületi és oktatási rendszer szintű struktúrák radikális átalakításához is világos alapelveket dolgozott ki az elmúlt ötven évben. A kooperatív paradigma már a tanulás személyes szintjén dekonstruálja az antidemokratikus struktúrákat, vagyis úgy rombolja le azokat, hogy helyükbe együttműködésre ösztönző struktúrákat állít. A kooperatív paradigma így a pozitív béke megteremtésének egyik átfogó, kifejezetten strukturális szempontú, gyakorlati eszközként szolgálhat a békével nevelés számára (Arató és Bodnár, 2024).

A hazai neveléstudományi diskurzus lehetséges kapcsolódási pontjai

A diskurzus hazai reprezentációjának feltárását egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés (*Scoping review*) tette lehetővé, mellyel Bodnár arra kereste a választ, hogy mennyire van jelen a békével nevelés nemzetközi kontextusa a hazai neveléstudományi diskurzusban (*K1*), és amennyiben csak részben vagy egyáltalán nincs jelen, melyek azok az elméleti és gyakorlati megközelítések, amelyek beemelhetők a hazai neveléstudományi gondolkodásba (*K2*).

Bodnár vizsgálatában a PRISMA 2020 protokollt (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) alkalmazta (Page és mtsai, 2021) az áttekintéshez. A PRISMA alapú szisztematikus vagy fókuszált szakirodalmi áttekintés négy fő lépésben (azonosítás, szűrés, megfelelőség, beválasztás) 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 (Kolnhofer-Derecskei és mtsai, 2023). A tanulmányok szisztematikus áttekintéséhez kizárólag manuális keresési módszer került alkalmazásra, amely öt hazai neveléstudományi folyóiratra 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 évfolyamainak átnézését az Országos Széchenyi Könyvtár Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázisa (OSZK EPA) tette lehetővé.

A kulcsszavak kiválasztásakor Bodnár egyrészt figyelembe vette a nemzetközi szakirodalomban leghangsúlyosabban megjelenő és más szerzők által is hivatkozott (Harris, 2004; Jenkins, 2019, 2022; Reardon, 1999) elnevezéseket (*„környezeti nevelés”, „demokráciára nevelés”, „multikulturális nevelés”, „emberi jogi nevelés”* és *„konfliktuskezelés”*). Másrészt fontosnak tartotta a hazai diskurzus történeti kontextusához kapcsolódó *„Békepedagógia”* (Farkas, 1992, 1998) és *„békére nevelés”* (Bóra, 1986; Nánay, 1917) kulcsszavak beemelését is a megfelelő források azonosítása érdekében. Az áttekintés lépéseit és szűrési eredményeit az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. PRISMA 2020 folyamatábra (saját szerkesztés, forrás: Page és mtsai, 2021)

Az azonosítás lépéseként minden olyan cikk bekerült a kutatási adatbázisba (n=114), amely a kulcsszavak alapján kapcsolódhat a kutatáshoz. A szűrés során a beazonosított tanulmányok címeit, absztraktjait és kulcsszavait elemezte a vizsgálat, aszerint, hogy illeszkednek-e a békével nevelés nemzetközi kontextusához. A tanulmány első részében tárgyalt kulcsterületek kulcsszóként az áttekintés előre meghatározott kritériumaiként szolgáltak a PRISMA további lépéseiben is. Ennek eredményeként nyolcvanegy tanulmány került kizárásra (n=81), mivel nem érintették a fentebb felsorolt kulcsszavakat és nem voltak relevánsak a kutatás szempontjából. A szűrés során összesen harminchárom tanulmány bizonyult relevánsnak. A megfelelőség szakaszában az átszűrt tanulmányok (n=33) teljes szövegének áttekintése következett. A fentebb már felsorolt, de tovább bővített, előre meghatározott kritériumok közé tartozott, hogy a megadott kulcsszavak mellett tartalmilag is megjelenjenek a nemzetközi diskurzusban is jelen lévő részterületek (pl. demokráciára nevelés, békére nevelés stb.) a szövegben. Mindez lehetővé tette, hogy tovább szűrve kizárja a kutató azokat a forrásokat, amelyek nem illeszkedtek a kutatási kérdésekhez, és amelyek tartalma nem állt összhangban sem a kulcsszavakkal, sem a nemzetközi diskurzus elméleti kereteivel (n=15). Végül a beválasztás szakaszába kerültek az előre meghatározott kritériumoknak megfelelt források (n=18), amelyek a tartalomelemzés tárgyát képezték.

A PRISMA szűrés eredményeként beválasztott dokumentumok (n=18) tartalomelemzése három fő kategóriát rajzolt ki 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. Az *1. táblázatban* szereplő kategóriákhoz tartozó szempontok azt mutatják, hogy a vizsgált területek nem illeszkednek a békével nevelés tágabb, rendszerszerű megközelítést alkalmazó kontextusába.

Kategória	Szempontok	Referencia
Demokratikus állampolgárságra nevelés (1)	EU-s gyakorlatok hazai adaptációja Tartalmi szabályozás, NAT kulcskompetenciák és műveltségterületek fejlesztése, Tantárgypedagógiai és nonformális oktatás integrálása	Albert-Lőrincz, 2012; Csukonyi, Münich és Oravecz, 2003; Falus és Jakab, 2002; Gyulainé Várszegi, 2012; Halász, 2005; Horváth és Vass, 2002; Kalocsai és Kaposi, 2019; Komlossy és Vass, 2004; Kósa, 2005; Rédli, 2024
Környezeti nevelés és fenntarthatóság pedagógiája (2)	Tartalmi hangsúly a fenntarthatóságra és a környezeti nevelésre Oktatási gyakorlatok és szemléletformálás integrálása a hazai iskolai környezetben	Fodor, 2020; Fodor, 2021; Varga, Havas és Széplaki, 2004
Iskolai erőszak, zaklatás és konfliktuskezelés (3)	Konstruktív konfliktuskezelés, mediáció és resztoratív eljárások, Vitakészség-fejlesztés az iskolai és osztálytermi gyakorlatban	Dóczi-Vámos, 2016; Kecskeméti és mtsai, 2012; Kovács, 2012; Szekszárdi, 2001; Szőke-Milinte, 2004

1. táblázat. A hazai diskurzus békével neveléssel kapcsolatos kategóriái

Bár a fenti témák önmagukban nem illeszkednek a nemzetközi diskurzus rendszerszemléletéhez, olyan kapcsolódási pontokként értelmezhetők, amelyek lehetőséget nyitnak a békével nevelés rendszerszintű megközelítésének beemelésére a hazai neveléstudományi diskurzusba.

Így például a demokratikus állampolgárságra nevelés esetében a főként EU-s oktatáspolitikai gyakorlatokra és a NAT-ra koncentráló hazai kontextus kiegészíthető a tágabb, nemzetközi diskurzusban is hangsúlyosan megjelenő globális állampolgárság és az emberi jogok (Reardon, 1999) kritikai dimenzióival, miközben kibővíti értelmezési kereteit az erőszakformák, valamint a negatív és pozitív béke fogalmai segítségével. Hasonló a helyzet a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiai megközelítései esetén: érdemes lehet a környezeti nevelést és a fenntarthatóságot összekapcsolni a környezeti igazsággossággal és a kritikai szemlélethez tartozó strukturális erőszak, valamint a dekolonizáció problémaköreivel (Kester és mtsai, 2019). Az iskolai erőszak, zaklatás és konfliktuskezelés hazai diskurzusa az interperszonális konfliktusok értelmezési keretein túl könnyen kapcsolódhat a konfliktusok strukturális, társadalmi és rendszerszintű jellegének figyelembevételéhez, amennyiben a konstruktív konfliktuskezelést a béketeremtést meghaladó békeépítés (Galtung, 1969, 1976) szélesebb nevelési keretébe helyezi.

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy a hazai neveléstudományi diskurzus számára egy átfogó képet adjunk a békével nevelés diskurzusának alakulásáról, legfontosabb elméleti megközelítéséről. Ehhez kapcsolódott a hazai, legidézetteb neveléstudományi folyóiratok szisztematikus áttekintésének eredménye, amely szerint a hazai diskurzusban legalább három terület is gazdagodhat a békével nevelés eredményeivel, igazolt gyakorlati eljárásaival. A demokratikus állampolgárságra nevelés diskurzusa mellett hangsúlyosan meríthet a környezeti nevelés és fenntarthatóság komplex megközelítésmódja is a békével nevelés tanulságaiból. Talán a legvilágosabb kapcsolódási pont az iskolai erőszak, zaklatás, és ezekhez is kapcsolódva a konfliktuskezelés diskurzusa. Azontúl, hogy további számos gyakorlattal és kutatási eredményekkel is igazolt modellekkel bővülhet a hazai diskurzus, világossá válhat, hogy számtalan konfliktus mögött strukturális tényezők és kirekesztő, diszkriminatív dinamikák állnak, amelyek strukturális és kulturális beavatkozásokat igényelnek.

A hazai neveléstudomány a nemzetközi diskurzushoz kapcsolódó hazai törekvések mentén is kapcsolódhat a békével nevelés diskurzusához. Érdemes lenne a kooperatív tanulásszervezés Béketeremtő Diákok Nevelése programjának adaptációját itthoni intézményekben is alkalmazni, például a Komplex Instrukció (*Complex Instruction*) hazai adaptációját a gyakorlatban már alkalmazó, KIP-es intézményekben (K. Nagy, 2024). Egy másik irány lehetne a hazai kritikai pedagógia, etnográfia (Mészáros, 2024) kapcsolódása a kritikai békével nevelés eredményeihez, szempontjainak és eljárásainak értelmezéséhez. Egy további kapcsolódási lehetőség a békepszichológia (*Peace Psychology*) felől (Deutsch, 1973; James, 1910/1995; Lebow és Stein, 1987) érkező Békés Iskolák program (Kissné Viszket és Horgász, 2013). A Békés Iskolák program célja az iskolai erőszak és bántalmazás megszüntetése, az iskolai konfliktusok békés megoldásának elősegítése, a közösségi együttműködés, szolidaritás erősítése, valamint a diákok és pedagógusok konfliktuskezelési készségeinek fejlesztése olyan módszerek segítségével, mint például a mentalizáció, resztoratív gyakorlatok és mediációs eljárások (Kissné Viszket és Horgász, 2013). A Békés Iskolák programja és gyakorlata is gazdagodhat, ha a strukturális és kulturális pozitív békeépítés aspektusait átemelik a békével nevelés neveléstudományi diskurzusából.

Arató Ferenc

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Bodnár Barbara Anita

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A Pécsi Tudományegyetem Kriszbacher Ildikó Tehetséggondozó Program 2024/2025. tanévi támogatásával készült.

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS
PTE KITEP

Irodalom

Albert-Lőrincz, M. (2012). A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe. *Új Pedagógiai Szemle, 62*(9-10), 135–140.

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.) DOI: 10.14413/HERJ2014.02.04

Arató, F. (2023). Seven Ways of Constructing Knowledge Through Cooperative Learning. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences, 8(*1), 17–37. DOI: 10.15170/AR.2023.8.1.2.

Arató, F., & Bodnár, B. A. (2024). Narratives and common traits of peace education and the 'Teaching Students to be peacemakers' programme: rethinking the role of cooperative learning in peace education. *Intercultural Education, 35*(5), 539–557. DOI: 10.1080/14675986.2024.2405323

Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom.* Sage Publications.

Aronson, E. (2009). *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája.* Ab Ovo Kiadói Kft.

Bajaj, M. (2008, szerk.). Critical Peace Education. In *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age Publishing. 135–146.

Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education, 12*(2), 154–166. DOI: 10.1080/17400201.2014.991914

Bar-tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In Salomon, G. & Nevo, B. (szerk.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 27–36.

Baska, G. (2015). Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 344–358). ELTE PPK.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture. (2nd ed.)* (R. Nice, Trans.). Sage Publications, Inc.

Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.

Bóra, F. (1986). A békére nevelés pedagógiai módszerei. *Módszertani közlemények*, *26*(5), 266–271.

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. DOI: 10.1080/17400200701523520

Brantmeier, E. J. (2013). Toward a critical peace education for sustainability. *Journal of Peace Education, 10*(3), 242–258. DOI: 10.1080/17400201.2013.862920

Chubbuck, S. M. & Zembylas, M. (2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education, 8*(3), 259–275. DOI: 10.1080/17400201.2011.621362

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. DOI: 10.1080/17400201.2015.1069736

Cremin, H. & Bevington, T. (2017, szerk.). *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom.* Routledge. DOI: 10.4324/9781315304236

Csapody, T. (2002). *Civil forgatókönyvek: Válogatott tanulmányok és publicisztikai írások (1983-2002).* Századvég Kiadó.

Csukonyi, Cs., Münich, Á., & Oravecz, Z. (2003). A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. Új Pedagógiai Szemle, *53*(11), 17–32.

Davidson, N. (2021, szerk.). *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approach to CL.* Routledge. DOI: 10.4324/9781003106760

Deutsch, M. (1973). The Resolution of Conflict, Constructive and Destructive Processes. Yale University Press. DOI: 10.1177/000276427301700206

Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist, 48*(5), 510–517. DOI: 10.1037/0003-066X.48.5.510

Deutsch, M. (2006). Cooperation and Competition. In Deutsch, M., Coleman, P.T, & Marcus, E. (szerk.), *The Handbook on Conflict Resolution. Theory and Practice. Second Edition.* Jossey-Bass. 23–42. DOI: 10.1007/978-1-4419-9994-8_2

Dóczi-Vámos, G. (2016). Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció, 4(2)*, 67–79. DOI: 10.21549/NTNY.14.2016.2.5

Falus, K., & Jakab, Gy. (2002). Változatok adaptációra. Új Pedagógiai Szemle, *52*(1), 25–37.

Farkas, J. (1992). *A Békepedagógia és a Békére nevelés. A századfordulótól napjainkig.* Bölcsészdoktori értekezés. Szeged.

Farkas, J. (1998). Száz éves a magyar békepedagógia. *Módszertani közlemények*, *38*(3), 98–99.

Fodor, É. (2020). A fenntarthatóság értelmezése és elvi keretei. *Új Pedagógiai Szemle, 70*(1-2), 133–146.

Fodor, É. (2021). A környezeti nevelés koncepciója, és annak változásai a főbb ENSZ dokumentumok tükrében. Új Pedagógiai Szemle, *71*(11-12), 96–116.

Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF.* United Nations Children's Fund, New York.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* Seabury Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition.* Continuum.

Freire, P. (2024). *Az elnyomottak pedagógiája.* (Lukács, L., Trans.). Open Books.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research, 6*(3), 167–191. DOI: 10.1177/002234336900600301

Galtung, J. (1976, szerk.). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding. In *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research II*. Christian Elders. 292–304.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research, 27*(3), 291–305. DOI: 10.1177/0022343390027003005

Gloviczki, Z. (2020). Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. Idő-szerű recenzió. *Új Pedagógiai Szemle, 70*(9-10), 117–123.

Gyulainé Várszegi, J. (2012). A konfliktuskezelés, konfliktusrendezés tanítása általános iskolában. Új Pedagógiai Szemle, *67*(7-8), 174–183.

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. DOI: 10.1007/s11217-020-09707-y

Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. Új Pedagógiai Szemle, *55*(7-8), 65–70.

Hantzopoulos, M. (2011). Institutionalizing critical peace education in public schools: A case for comprehensive implementation. *Journal of Peace Education, 8*(3), 225–242. DOI: 10.1080/17400201.2011.621364

Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education, 1*(1), 5–20. DOI: 10.1080/1740020032000178276

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. DOI: 10.1080/01596306.2012.717190

Horváth, H. A., & Vass, V. (2002). Az európai oktatási programok hazai adaptációs lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, *52*(1), 16–24.

James, W. (1910/1995). The moral equivalent of war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1, 17–26. DOI: 10.1207/s15327949pac0101_4

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. DOI: 10.1080/17400201.2010.502371

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.

Jenkins, T. (2019). Comprehensive Peace Education. In Peters, M. A. (szerk.), *Encyclopedia of Teacher Education*. 1–6. DOI: 10.1007/978-981-13-1179-6_319-1

Jenkins, T. (2022). Critical Comprehensive Peace Education: Finding a Pedagogical Nexus for Personal, Structural, and Cultural Change. In Abdi, A.A. & Misiaszek, G.W. (szerk.), *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education*. Palgrave Macmillan. 393–412. DOI: 10.1007/978-3-030-86343-2_22

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching Students to Be Peacemakers.* Interaction Book Company.

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. DOI: 10.1207/s15327949pac0104_8

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Reducing school violence through conflict resolution.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Education, 12*(1), 25–39.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Implementing the 'Teaching Students to Be Peacemakers' Program. *Theory into Practice, 43*(1), 68–79. DOI: 10.1207/s15430421tip4301_9

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice, 44*(4), 280–292. DOI: 10.1207/s15430421tip4404_2

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. DOI: 10.1080/17400200600874792

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. DOI: 10.1080/17400200600874826

K. Nagy, E. (2024). Complex Instruction in Hungary. *Intercultural Education, 36*(1), 53–67. DOI: 10.1080/14675986.2024.2428015

Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning.* San Clemente: Resources for Teachers.

Kagan, S. (2021). The Structural Approach and Kagan Structures. In Davidson, N. (szerk.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approach to CL*. Routledge. 78–127. DOI: 10.4324/9781003106760-5

Kalocsai, J., & Kaposi, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(11-12), 17–32.

Kester, K. & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of post-structural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory, 49*(14), 1415–1427. DOI: 10.1080/00131857.2017.1313715

Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019). Diffraction, transrational perspectives, and peace education: new possibilities. *Journal of Peace Education, 16*(3), 274–295. DOI: 10.1080/17400201.2019.1697065

Kecskeméti, M., Csomortáni, Z., Petróczi, E., Polyák, F., & Gyula, E. (2012). Resztoratív eljárások az osztályban. Új Pedagógiai Szemle, *62*(7-8), 143–157.

King, E. W. (2016). Conflict transformation through school: a curriculum for sustainable peace. *Intercultural Education, 27*(4), 392–393. DOI: 10.1080/14675986.2015.1093724

King, E. W. (2020). Educating for peace in a global society. *Intercultural Education, 31*(4), 493–498. DOI: 10.1080/14675986.2020.1766185

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. DOI: 10.33565/MKSV.2023.02.01

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.

Kovács, I. V. (2012). Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban. Új Pedagógiai Szemle, *62*(7-8), 130–142.

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.

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, 21*(3), 313–335. DOI: 10.1080/17400201.2024.2347207

Lebow, R. N., & Stein, J. G. (1987). Beyond Deterrence. *Journal of Social Issues, 43*(4), 5–71. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1987.tb00252.x

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. DOI: 10.1080/14767724.2017.1387769

Mészáros, Gy. (2005). A „rossz arcúak" szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra, 2005*(4), 84–101.

Mészáros, Gy. (2024). *„Jók leszünk!" Hogyan formál társadalmi lénnyé az iskola? Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek.* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. DOI: 10.21862/OsszKritEtnoMGy/2024/6869

Nánay, B. (1917). A békére való nevelés. *Magyar Paedagogia, 26*(1-2), 10–21.

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. DOI: 10.1136/bmj.n71

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. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607

Patti, J., Sermeno, S. & Courtney, M. (2008). Peace Education, International Trends. In Kurtz, L. (szerk.), *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*. Academic Press. 1466–1476. DOI: 10.1016/B978-012373985-8.00126-4

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. DOI: 10.1080/14767724.2019.1665988

Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education*. Teachers College Press.

Reardon, B. (1999). *Peace Education: A Review and Projection.* Peace Education Reports No. 17.

Reardon, B. & Snauwaert, D. T. (2015, szerk.). *Betty A. Reardon: A Pinoeer in Education for Peace and Human Rights.* Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-08967-6

Rédli, M. (2024). Aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés a magyar és az angol alaptantervben. Új Pedagógiai Szemle, *74*(3-4), 115–127.

Salomon, G. (2002). The nature of peace education: not all programs are created equal. In Salomon, G. & Nevo, B. (szerk.), *Peace education: the concept, principles, and practices around the world*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 3–36.

Szekszárdi, J. (2001). A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, *51*(5), 86–103.

Széchy, É. (1986). Militarista tendenciák a polgári pedagógiában – a béke aktív védelmére nevelés a szocialista országokban. *Pedagógiai Szemle*, *36*(4), 366–372.

Szőke-Milinte, E. (2004). Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. Új Pedagógiai Szemle, *54*(1), 26–39.

UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.* Paris.

UNESCO (1959). *Education for International Understanding. Examples and Suggestions for Classroom Use.* Paris.

UNESCO (2024). *Peace education in the 21st century: an essential strategy for building lasting peace.* France.

Varga, A., Havas, P., & Széplaki, N. (2004). A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, *54*(1), 12–15.

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. DOI: 10.1080/17400201.2013.790253

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. DOI: 10.1080/17400201.2017.1412299

Absztrakt

A Peace Education (békével nevelés) több mint fél évszázada gazdagítja a neveléstudományt kritikai és rendszerszemléleti megközelítéseivel. Központi felismerése, hogy az oktatás nem csupán a konfliktuskezelésben, hanem a rendszerszintű erőszak felszámolásában és a társadalmi struktúrák átalakításában is szerepet játszhat. A tanulmány célja a nemzetközi kritikai szemlélet bemutatása, valamint hazai diskurzusban való megjelenésének vizsgálata. Érvel a „békével nevelés" fordítás használata mellett, amely jobban tükrözi a fogalom kritikai és strukturális dimenzióit. A szerzők által végzett fókuszált szakirodalmi áttekintés feltárta, hogy a hazai diskurzusban alig jelennek meg a nemzetközi kritikai megközelítések és strukturális kérdések. Ez indokolja a nemzetközi kritikai perspektívák beemelését, amelyek hozzájárulhatnak a békével nevelés elterjedéséhez, hazai kontextusának kibontakozásához és pedagógiai integrációjához. A tanulmány ennek alapján arra vállalkozik, hogy a hazai diskurzus feltárt hiányosságait a nemzetközi elmélet kritikai pontjaival egészítse ki, kijelölve a lehetséges kapcsolódási területeket.

Kulcsszavak: békével nevelés; kritikai pedagógia; kooperatív tanulásszervezés; strukturális erőszak; demokratikus jogok