

**Fülöp Márta**

Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, Természettudományi Kutatóközpont és Pszichológiai Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem

# A versengés mint szociális érdekérvényesítő képesség

## *Nagy József elméleti megfontolásai az empirikus kutatások tükrében*

*A tanulmány a Nagy József által leírt szociális érdekérvényesítő képességek közül elsősorban a versengést tárgyalja, illetve annak kapcsolódását az együttműködéshez. Elsőként összefoglalja Nagy József elméleti megfontolásait, majd rámutat arra, hogy a pszichológiai kutatások milyen módon egészítették ki azokat, és milyen empirikus bizonyítékokat szolgáltatott rájuk.*

### A versengés mint érdekérvényesítő szociális készség

**A** kilencvenes években, a rendszerváltó és a versengést mind a gazdasági, mind a politikai életben nagy jelentőségűnek tartó posztoszocialista Magyarországon Nagy József *a neveléstudósok közül* Magyarországon elsőként jelentette ki, hogy a versengésre mint az érdekérvényesítés egy eszközére szükség van, és az iskolai nevelés feladata nemcsak az, hogy az együttműködésre, hanem az is, hogy a versengésre szocializáljon. A versengésről mint iskolában fejlesztendő szociális készségről pedagógiai szakemberként nemzetközi szinten is először Nagy József (1998, 2000) írt.

Nagy József úttörő volt a pedagógiai szakemberek között a tekintetben is, hogy mind az együttműködést, mind a versengést semleges, azok (biológiai és) társas funkciói alapján az elérendő célok (érdekérvényesítés) szempontjából értelmezte, szemben az 1990-es években még uralkodó „szépség és szörnyeteg” (Fülöp, 2008) paradigmával, amely az együttműködést és a versengést egymással szembeállította, és a versengést egyértelműen negatívnak, míg az együttműködést egyértelműen pozitívnak írta le.

A versengést egyrészt evolúciós biológiai eredetűnek, ugyanakkor társadalmilag alakíthatónak tekintette, ebben az értelemben egy bioszociális elméletet épített fel. Az evolúciós alapok hangsúlyozásával ugyancsak szinte egyedülálló a magyar pedagógiában. Ennek egyik oka az lehet, hogy a pedagógia lényege éppen a társas, szocializációs hatások és a nevelés szerepének a hangsúlyozása, és ezért a pedagógiai szakemberek tipikusan nem mutatnak rá egy-egy magatartásforma filogenetikus és biológiai meghatározottságára. A mai kutatás egyértelműen bizonyítja, hogy a versengés evolúciós biológiai alapokon nyugvó emberi magatartás, amely az együttműködéssel együtt szolgálja a túlélést (pl. Charlesworth, 1996; Hawley, 1999). Az erőforrásokért való versengés képessége minden társas fajnak az egyik legfőbb adaptációja, és ezért univerzális jellemzője minden egyéneknek, minden kultúrában (Lalumiere és mtsai, 1995).

Nagy József (1998) abban az értelemben is eltért más pedagógiai szakemberektől, hogy kilépett a versengés hagyományos pedagógiai tárgyalási keretei közül. Nem vizsgálta, hogy miként hat a versengés az iskolai teljesítményre, milyen feladatokat célszerűbb adni, versengőket vagy együttműködőket, hogyan célszerű értékelni a teljesítményt, hogy minél inkább elkerüljük a versengés káros hatásait stb., hanem a pedagógia területén szinte páratlan módon a versengést egy olyan emberi készségnek tekintette, amelyre szükség van, és éppen ezért az iskolának feladata lehet, hogy ezt a képességet meghatározott szempontok alapján fejlessze.

A versengést mint érdekérvényesítő képességet nem önmagában értelmezte, hanem a szociális kompetenciák rendszerében, amelybe beletartozik az együttműködés és a vezetés képessége is. Az evolúciós alapok esetében Csányi Vilmos (1994) etológiai értelmezésére épített, és az állatok versengésében megnyilvánuló három alapelv, a *szabályozottság*, *esélyesség* és *arányos kockázat* fontosságát hangsúlyozta. A társas magatartás értelmezésében és kategorizációjában Susan Fiske (1991) elméletét használta fel, és háromféle társas folyamatot írt le: az *osztzkodást*, az *elosztást* és a *megvédés/megszerzést*. Az együttműködést az osztzkodás, a vezetést az elosztás, a versengést pedig a megvédés/megszerzés egy formájának tekintette. Igaz, a két szerzőn kívül nem hivatkozott a meglehetősen gazdag evolúciós biológiai, illetve szociálpszichológiai szakirodalomra, a saját elmélete felállításához elegendőnek találta a biológiai és a társadalmi szempontok egy-egy képviselőjére való hivatkozást.

A versengést Csányi Vilmos (1994) alapján *háromdimenziós* jelenségnek tartotta, és a versengési folyamatokat ezen benső dimenziók mentén csoportosította és tipizálta, vagyis nem „egy” versengésről gondolkodott, és a három dimenzió egyes jellemzői alapján különböző versengési folyamatok lehetőségére hívta fel a figyelmet. Ezzel ugyancsak nagyon progresszív szemléletet képviselt, hiszen a versengést és az együttműködést hosszú évtizedeken keresztül dichotóm jelenséggként kezelő nemzetközi szociálpszichológiai szakirodalom nem tett különbséget versengés és versengés között, azt egyneműnek, egydimenziósnak és az együttműködéssel összehasonlítva negatívnak tekintette, amelyet lehetőség szerint ki kell iktatni a társas életből (Fülöp, 2008). Számomra – aki Magyarországon, de nemzetközileg is először írtam le az 1990-es években azokat a dimenziókat, amelyek mentén a versengési folyamatokat rendszerezni lehet (Fülöp, 1992, 1995), és amelyek alapján a versengés konstruktív és destruktív változatait el lehet különíteni – különösen fontos volt, hogy Nagy József egy teljesen új szemlélettel tekintett erre a jelenségre, és azt nemhogy kiiktatandónak, hanem egyenesen szocializálandónak tartotta.

A három dimenzió, amelyet Nagy József (1998, 2000, 2020) azonosított, a *szabályozottság*, *esélyesség* és *arányos kockázat*, és ezek mentén négyféle versengést különböztetett meg: *antiszociális*, *aszociális*, *lojális* és *proszociális versengést*. Antiszociális versengésnek nevezte azt, amikor a fenti három alapelv egyike sem érvényesül. A versengő fél egy nála sokkal esélytelenebb személlyel mint ellenféllel verseng, a versengés során alkalmazott eszközeit nem válogatja meg, akár súlyosan agresszív eszközöket is alkalmaz versengési partnereivel szemben, valamint nem tartja be a versengésre vonatkozó implicit szabályokat, vagyis ebben a folyamatban „mindent lehet” és a „cél szentesíti az eszközt”. Ha a *szabályozottság* elve érvényesül, vagyis a versengő felek tudatában vannak, hogy megfelelő szabály szerint kell eljárniuk, és a szociális közeg kontrollja miatt követik is a szabályt, akkor – kissé szokatlan módon – Nagy József *aszociális* versengésről írt már első 1998-as írásában. Sajnos ezt a nem túl szerencsés elnevezést még 2020-ban kiadott könyvében is (Nagy, 2020) változtatás nélkül hagyta. Az *aszociális* jelentése másoknak ártó, másoktól visszahúzódó, társaságba beilleszkedni nem tudó,<sup>1</sup> társaságkerülő, betegesen magába zárkózó,<sup>2</sup> vagyis majdhogynem ellentétes azzal a tartalommal, amelyre Nagy József az elnevezést alkalmazta. A szabálytartó versengés éppenséggel azért nagyon fontos, mert ez veszi legkonstruktívabban tekintetbe a társas

közeget, vagyis természeténél fogva „szociális”. Elképzelhető, hogy Nagy József a szabályokat felrúgó versengést tartotta aszociálisnak, és inkább ezt akarta kiemelni.

Ha az *esélyesség* és az *arányos kockázat* elve érvényesül, vagyis a versengés csak esélyesek között jön létre, és az esélytelen nem bocsátkozik vakmerő, értelmetlen akciókba, akkor „tisztesleges” vagy *lojális* versengésről van szó. Sajnos az elnevezés itt sem egyértelmű, mert két szempont keveredik benne. Az esélyesség és az arányos kockázat evolúciós megfontolásokon alapul, mert nem érdemes lefolytatni versengést olyan személlyel, aki sokkal jobb vagy sokkal gyengébb, mert a győzelem és a veszteségek eleve kiszámítható, ezért ez nem morális megfontolásokat jelent evolúciós értelemben, hanem egy jól felmért erőforrás-allokációt. A tisztességes, illetve *lojális* kifejezés viszont morális tartalmú, ebben az értelemben az emberekre utal, akik ugyancsak fel kellene, hogy ismerjék azt, hogy az egyenlő esélyeket biztosítani kell, és nem helyes egy potenciálisan sokkal gyengébbel versengésbe kezdeni. Ha a felek megvalósítják a szabályosság követelményét, és a szabályokat külső kontroll nélkül is betartják, az esélytelen ellenfelet pedig hozzásegítik az esélyessé váláshoz, akkor *proszociális* versengésről vagy *fair play*-ről beszél. Míg az első versengésfajtát nem kívánatosnak, addig a másik három versengésfajtát kívánatosnak és szocializálандónak tartotta.

### Nagy József elméleti megfontolásainak empirikus igazolásai

A Nagy József (1998, 2000) által elméletben felállított dimenziókat sok tekintetben igazolták a szociálpszichológiai kutatások. A szabálytartás az úgynevezett konstruktív versengés (Fülöp, 1993, 1995; Tjosvold és mtsai, 2003, 2006) és az együttműködő versengés egyik legfontosabb feltételének bizonyult (Fülöp és Takács, 2013). Hasonlóképpen igazolták a kutatások az esélyesség dimenziójának a fontosságát a versengés konstruktívitasában (Tjosvold és mtsai, 2003, 2006; Orosz és mtsai 2013).

A pszichológiai empirikus kutatások ugyanakkor a Nagy József által leírt dimenziók mellett még számos fontos strukturális feltételt és viselkedési jellemzőt azonosítottak, amelyeknek jelentősége van a versengési folyamatok alakulásában. E vizsgálatok alapján a versengésről leginkább mint *sok dimenzió mentén jellemezhető komplex* jelenségről beszélhetünk, amely e dimenziók mentén és azok sajátos kombinációja szerint válik konstruktívvá (Nagy Józsefnél *proszociális*) vagy destruktívvá (Nagy Józsefnél *antiszociális*) (Fülöp, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, Fülöp, 2003; Schneider és mtsai, 2006)

#### *A konstruktív és destruktív versengés strukturális meghatározói*

Fülöp (1993, 1995) középiskolai tanárokkal készített félig strukturált interjúk alapján állította fel azokat a kategóriákat és dimenziókat, amelyek mentén a versengési folyamatokat jellemezni lehet, és ezeknek a dimenzióknak a mentén csoportosította a konstruktív és destruktív versengési folyamatokat. A dimenziók egy része a versengés strukturális jellemzőire, másik része a versengő személyek viselkedésére vonatkozott.

#### *Strukturális feltételek*

A strukturális feltételek egyike az erőforrások szűkös vagy tágas volta. Az úgynevezett *0 összegű játszma*, amely *szűkös erőforrásokat* jelent, inkább hajlamosít destruktív versengésre, mert megtörténhet, hogy a kívánt erőforrás csak a győztesnek jut. Ha az erőforrások nem szűkösek, hanem bőségesen rendelkezésre állnak, és mindenki szabadon növelheti a nyereségét (az iskolában például ilyen egy adott területen megszerezhető

szakértelem vagy tudás), akkor sokkal inkább hajlamosít arra, hogy a versengő felek konstruktívan viselkedjenek egymással (Fülöp, 2001a, 2001b, 2001c, 2003).

Egy másik szituatív/strukturális jellemzője a versengésnek annak *időperspektívája* vagyis az, hogy rövid távú vagy hosszú távú folyamatról van-e szó. Rövid távú az a versengés, amely egyszeri nyerő-vesztő helyzet, jól azonosítható nyertesekkel és vesztesekkel. Ha a versengés hosszú távú perspektívába illeszkedik, amely sok-sok kimenetelből és sok-sok egyszeri eldöntendő folyamat dinamikájából tevődik össze, akkor egy-egy nyérésnek és vesztesnek kisebb a jelentősége, és annak felfogása abszolútból relatívává és statikusból dinamikussá válik. A hosszútávú versengés kevésbé hajlamosít destruktív versengésre, mert egyrészt az eredmény változtatható az idők folyamán, másrészt a versengő feleknek számos lehetőségük van a destruktív magatartásra hasonló destrukcióval válaszolni, ezért a feleknek erősebb érdeke lehet, hogy ez ne következzen be.

Fülöp és Takács (2013) azt találta, hogy a konstruktív és az együttműködést lehetővé tevő versengéshez egy olyan másik strukturális jellemzőre van szükség, mint a *versengési szabályok világos, transzparens volta*. Minél egyértelműbbek ezek a szabályok, és minél inkább monitorozni tudja azok betartását a társas közeg, amelyben a versengés zajlik (Nagy József ezt társas kontrollnak nevezte), annál nagyobb az esélye annak, hogy a felek ténylegesen be is tartják ezeket a szabályokat (Fülöp, 2001a, 2001b, 2001c, 2003).

Egy másik fontos strukturális jellemzője a versengési folyamatoknak azok kimenetelének vagy eredményének a *kontrollálhatósága*, vagyis az, hogy a nyérés vagy vesztes mennyiben múlik a versengő egyén teljesítményén, és mennyiben rajta kívüli külső tényezők függvénye. Konstruktívnak minősíthető, ha a versengés kimenetele a versengő feleken múlik, és az ő erőfeszítésükkel és képességeikkel van összefüggésben a versengés kimenetele. Ha azonban a versengés kimenetele nem azon múlik, hogy a versengésben részt vevők miként teljesítenek, hanem más egyéb tényezőkön (például a versengés eredményét eldöntő csoport elfoglaltságán), akkor a versengő felek hajlamosabbak kilépni a szabályokból, és ily módon a versengés destruktívba fordul (Fülöp, 2001b, 2001c, 2003).

A versengés konstruktív vagy destruktív természetét befolyásolhatja az is, hogy a versengés kimenetelének (győzelem és vesztes) a megítélése mennyire közösen felállított, konszenzuson alapuló és mindenki által ismert, *világos kritériumok* alapján történik. Ha az értékelési kritériumok nem világosak és ismertek egyik vagy mindkét fél számára, akkor a versengési folyamat könnyebben válik destruktívvá (Fülöp, 2001a, 2001b, 2001c, 2003).

Fontos jellemzője és dimenziója a versengési folyamatnak az *intenzitása*. A versengési folyamatok intenzitását részben azok érzelmi-indulati hőfoka, részben a cél fontossága, a jutalom mértéke határozza meg. A nagy intenzitású versengés könnyebben vezet válogatatlannal, szabálytalan vagy agresszív eszközök használatához (Fülöp, 2001a, 2001b, 2001c, 2003).

### *A konstruktív és destruktív versengés viselkedéses megnyilvánulásai*

Nagy József (1998, 2000, 2020) a prozociális versengés egyik legfőbb ismérvének a versengő felek *szabálytartó magatartását* tekintette. A versengés konstruktív vagy destruktív minőségét ezen kívül még számos viselkedéses tényező is alakítja.

A versengés során a cél elérésére használt *eszközök természete* és azok *irányultsága* szerint ugyancsak elkülöníthetők a konstruktív és destruktív folyamatok. Az egymásnak való károkozás, agresszió és manipulatív magatartás destruktívnak minősül, míg minden olyan eszköz, amely a saját és a rivális én-épülését, vagy a riválisok kölcsönös egymást építését szolgálja, konstruktívnak minősül (Fülöp, 2001a, 2001b, 2001c). Amennyiben a felek önmagukra fókuszálnak, önmagukat kívánják megemelni, és ezzel szeretnének

riválisukkal szemben előnyre szert tenni, akkor az ilyen versengés mindkét fél fejlődését és énépítését szolgálja. Ugyancsak konstruktívnak tekinthetők azok az eszközök, amelyek a riválisra pozitív értelemben irányulnak, a rivális megemelését, a versengés folyamatában való benntartását célozzák (Fülöp, 2004), mert ez mindkét fél fejlődését és kompetencianövekedését szolgálja. Amennyiben azonban a versengési folyamat középpontjában a másik személy szerepel, a versengés eszközei rá irányulnak, és azt kívánják elérni, hogy a másikat hátrányos helyzetbe hozzák, és így képezzenek önmaguk és a másik között különbséget, akkor destruktív folyamatról beszélhetünk. Ha a rivális lebecsülése és megszegényítése árán létrejött énkiemelés motiválja a versengést, akkor az romboló hatású (Fülöp, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2004).

### *A konstruktív és destruktív versengés egyéni meghatározói*

A versengésben részt vevő személyek különböző versengési attitűddel rendelkezhetnek, és ennek megfelelően más funkciót tulajdonítanak a versengésnek, más szerepet tulajdonítanak a riválisuknak, és ez alakítja a versengési folyamatot és annak minőségét. Az úgynevezett önfejlesztő versengő személyeket (Ryckman és mtsai, 1996; Orosz és mtsai, 2018) a versengésben az önfelfedezés, az önfejlődés és a tág értelemben vett tanulás érdekli, míg az úgynevezett hiperversengő személyek (Ryckman és mtsai, 1990; Orosz és mtsai, 2018) elsősorban a győzelemre koncentrálnak, és nem riadnak vissza az olyan eszközöktől, mint az agresszió, a manipuláció és a csalás, annak érdekében, hogy győzzenek. Míg az önfejlesztő versengők a riválist a fejlődésük eszközeként és elősegítőjének tekintik, és így baráti vagy semleges kapcsolatban vannak velük, a hiperversengők a riválist elsősorban legyőzendő ellenségnek tekintik. Maruyama (1995) háromféle kapcsolatot különített el a riválisok között. Az egyik a feladat- vagy célorientált kapcsolat, amelyben a rivális *instrumentális* funkciót tölt be, vagyis a léte segíti azt, hogy az adott személy ne lankadjon, hanem erőfeszítést tegyen, és a maximumot hozza ki magából. A másik kapcsolat a *baráti, társi* viszony. A harmadik kapcsolat az *ellenséges* kapcsolat. Ennek során a versengő partnerek egymást sokkal inkább akadálnak tekintik, akiket el kell hártani az útból annak érdekében, hogy a saját céljaik megvalósuljanak. Ennek megfelelően míg az első kapcsolatban elsősorban a cél vezérli a versengést, addig az ellenséges kapcsolatban a fő figyelem az „ellenségre” irányul, és a legtöbb energia a vele kapcsolatos ellenlépésekre, az ő kiiktatására használódik fel (ld. Fülöp, 2001a, 2001b, 2001c).

Orosz Gábor és munkatársai (2013) valós élethelyzetekben, autópiacon szervezettekben dolgozók esetében vizsgálták a konstruktív versengés egyéni feltételeit is. Eredményeik szerint a konstruktív versengés létrejöttében leginkább meghatározó tényező az alkalmazott *hatékony munkavégzésre* és az *önfejlesztésre vonatkozó motivációja*. A versengés önfejlődési motivációja esetén még akkor sem fordul a versengés destruktívba, ha a versengés külső kényszer hatására jön létre.

### *A konstruktív és destruktív versengés további jellemzői*

Tjosvold és munkatársai (2006) kínai középvezetőket kértek arra, hogy írjanak le olyan versengési folyamatokat (ún. kritikus incidenseket), amelyeket konstruktívnak tekintettek. A történetek elemzése alapján a *szabálytartás* mellett a következő jellemzőket írták le: a *kompetenciaérzés*, az, hogy a versengő felek úgy érzik, hogy képesek teljesíteni a megkívánt feladatokat, vagyis van *esélyük* a győzelemre. A vetélytárral a versengés során kialakított *pozitív kapcsolat*, annak *megtapasztalása*, hogy *egymás kompetenciáját nem csökkentik, hanem erősítik*, növeli a versengési folyamatban a részvétel szándékát, és élvezetesebbé is teszi a versengést.

Nagy József (2020) a proszociális versengés egyik ismérveként írta le, hogy a versengő felek a veszélybe került vagy pillanatnyilag esélytelené vált ellenfelet hozzásegítik az esélyessé váláshoz. Orosz és munkatársai (2013) és Tjosvold és munkatársai (2006) is a konstruktív versengés egy bejósoló tényezőjének találták a versengési partnerek közötti *előzetes pozitív kapcsolatot és a másik fél segítségének stratégiáját*. Minél inkább segíti is valaki az ellenfelét, annál inkább várható a konstruktív versengés kialakulása.

Tjosvold és munkatársai (2006) a versengés konstruktivitását annak következményei és utóélete alapján is értelmezték. A konstruktív versengésre az a jellemző, hogy a befejezése után *nő a felek motivációja*, hogy a kihívásoknak megfeleljenek, *jobban képesek a vetélytársakkal a jövőben együttműködni*, és *nő az elkötelezettségük a csoport iránt*.

#### Az együttműködés és a versengés mint partnerek

Nagy József (1998, 2000, 2010, 2020) mind az együttműködést, mind a versengést az érdekérvényesítő képességek közé sorolta. Első erről szóló írásában (Nagy, 1998) ő is, mint sokan mások (pl. Deutsch, 1949 stb.), a dichotómia álláspontjára helyezkedett, és azt írta, hogy a „versengésnek és az együttműködésnek nincsen közös metszete, mivel ez a két képesség kizárja egymást” (Nagy, 1998. 37.). Ugyanakkor nem zárta ki, hogy az együttműködő kapcsolat versengő kapcsolattá, a versengő kapcsolat pedig együttműködő kapcsolattá váljon. A két képesség együttes létezését csak egymással versengő csoportok esetén tételezte fel, amikor a csoportok között versengés, a csoporton belül azonban együttműködés valósul meg (Nagy, 1998).

Nagy József a későbbi írásaiban, így a 2020-ban kiadott, *Megújuló Pedagógia* című utolsó nagy összefoglaló művében is ezt a viszonyt újraértelmezte, és már sokkal inkább e két magatartás egymásba fonódásáról írt. Azt írta, hogy a szociális érdekérvényesítés képességei „egymásba hatolva, egymást átfedve is működhetnek”, és a „szociális képességek átfedik egymást”, és bár „önállóan is megnyilvánulnak, de általában valamely kombinációjuk érvényesül” (Nagy, 2020. 223.).

Nagy József 1998-ban publikálta először a társas érdekérvényesítésről és ezen belül a versengésről alkotott elméleti megfontolásait. Ez pontosan egybeesett azzal az időszakkal, amikor nemzetközileg is elkezdtek a versengéskutatásban paradigmát váltani

*Nagy József 1998-ban publikálta először a társas érdekérvényesítésről és ezen belül a versengésről alkotott elméleti megfontolásait. Ez pontosan egybeesett azzal az időszakkal, amikor nemzetközileg is elkezdtek a versengéskutatásban paradigmát váltani (Fülöp, 2008). A versengés és az együttműködés dichotómiája helyett a két interperszonális viszonyulás egymással való szoros kapcsolatát az 1990-es években az evolúciós biológusok (Chapais, 1996), evolúciós fejlődéslelektan kutatói (Charlesworth (1996), szociálpszichológusok (Van de Vliert, 1999), szervezetpszichológusok (Carnevale és Probst, 1997) kezdték el hangsúlyozni. Van de Vliert (1999) szerint az együttműködés és a versengés egy szétválaszthatatlan társas motívum összetevői, mert az együttműködés és a versengés együttesen maximalizálják a viselkedés lehetséges nyereségeit.*

(Fülöp, 2008). A versengés és az együttműködés dichotómiája helyett a két interperszonális viszonyulás egymással való szoros kapcsolatát az 1990-es években az evolúciós biológusok (Chapais, 1996), evolúciós fejlődéslélektan kutatói (Charlesworth (1996), szociálpszichológusok (Van de Vliert, 1999), szervezetpszichológusok (Carnevale és Probst, 1997) kezdték el hangsúlyozni. Van de Vliert (1999) szerint az együttműködés és a versengés egy szétválaszthatatlan társas motívum összetevői, mert az együttműködés és a versengés együttesen maximalizálják a viselkedés lehetséges nyereségeit. Később evolúciós pszichológusok egyenesen altruista versengésről is beszéltek (Van Vugt és Mutsaers, 2007). Ma már óriási szakirodalma van az eredetileg Branderburger és Nalebuff (1996) harvardi közgazdászok által leírt *co-opetition* fogalomnak. A cím összeolvasztja az angol *cooperation* (együttműködés) és *competition* (versengés) szót, jelezve a két jelenség összefonódó és szimultán természetét. A *co-opetition* fogalom és ennek a jelenségnek a gazdasági és üzleti életben történő kutatása ma már lassan húsz éves tradícióra tekint vissza (Jámbor, 2018). Fülöp és Szarvas (2012) magyar üzletemberek nézeteit vizsgálta az üzleti életben megnyilvánuló versengésben létrejövő együttműködésről. Az tehát sokszorosan bizonyítódott, hogy ezek a magatartásformák nem zárják ki egymást, hanem egymással különböző mintázatokat alkotnak.

Kasik László, a Szegedi Tudományegyetem – e kutatása idején – junior kutatója, közvetlenül a Nagy József által, az érdekérvényesítő képességekről felállított elméletet fordította le gyakorlati, empirikus kutatásba (Kasik, 2010, 2011). A versengés esetében négy fő dimenziót választott, az *Időt* (meddig tekintik egymást a felek versengésben állónak, és mikor derül ki a versengés eredménye), a *Győztesek számát*, az *Érdek és irányultságot* (hogyan definiálják magukat a versengésben részt vevők, mennyire fókuszálnak az énefejlődésre, és akarják a másik felet benne tartani a versengésben), valamint az *Esélyegyenlőség és szabályozottságot*. Nagy (2000) elmélete alapján az együttműködés esetében is három fődimenziót határozott meg: a *Hozzájárulás és részesedést*, az együttműködésből való *Kizárást* és az együttműködéshez fűződő *Érdeket*. Kasik kutatásának a fő célja a dimenziók kapcsolatrendszerének és a kapcsolatrendszer életkori (4-től 18 éves korig) változásának feltárása volt. A faktorelemzés eredményeképpen a két viselkedésformán belül eredetileg elkülönített dimenziók nem két, hanem három faktorba különültek el: (1) mindkét viselkedésforma egy-egy dimenzióját tartalmazó faktor (saját és mások érdekének figyelembe vétele versengés és együttműködés során); (2) kizárólag a versengés dimenzióit (esélyegyenlőség; az eredményhirdetés ideje; a szabálykövetés forrása) és (3) kizárólag az együttműködés dimenzióit (hozzájárulás és részesedés viszonya a csoportmunka során; mások kizárása a csoportból nem megfelelő teljesítmény miatt; mások kizárása a csoportból nagyobb részesedés követelése miatt) tartalmazó faktor. Kasik (2010) azt találta, hogy például az életkor előrehaladtával az egyenlő esély szerepe megnő, viszont a versengésbeli szabályok betartására vonatkozó szülői, pedagógusi és kortársi elvárásokat egyre ritkábban veszik figyelembe a diákok egy-egy versenyhelyzetben.

Amellett, hogy a versengés és együttműködés bizonyos dimenziói egy faktorba estek, a versengés és együttműködés dimenziói között kizárólag pozitív irányú kapcsolatok voltak azonosíthatók, és ezek az életkor előrehaladtával egyre szorosabbá váltak. Kasik (2010) azt a következtetést vonta le, hogy eredményei egyértelműen alátámasztják a versengés és együttműködés *viszonyáról* alkotott elméleti megközelítéseket, vagyis azt, hogy e viselkedésformák leginkább egymással összefonódva határozzák meg a különböző társas interakciókat.

## Az együttműködő versengés

Miközben a versengés és az együttműködés lehetséges kombinációiról egyre több kutatás számolt be, ugyanakkor nem volt kutatás arra vonatkozóan, hogy kifejezetten mi segíti elő vagy gátolja a versengő felek közötti együttműködést. Fülöp és Takács (2013) ezért célzottan azt kívánta megvizsgálni, hogy milyen feltételei vannak a versengő felek közötti együttműködés és versengés összeegyeztethetőségének, az úgynevezett „együttműködő versengésnek”.

Fülöp és Takács (2013) a kutatás során a Kritikus Incidens Technikát (Flanagan, 1954) alkalmazták. A konstruktív versengés feltételeinek a kutatása során ezt a technikát alkalmazták Tjosvold és munkatársai (2006) és Orosz és munkatársai (2013). Ez a módszer azt célozza, hogy egy-egy jelenségről a való élet közvetlen megfigyelései alapján szerezzünk tudomást. A módszert komplex interperszonális jelenségek tanulmányozására dolgozták ki. A „kritikus” azt jelenti, hogy az incidens (történet) világos és egyértelmű példája a meghatározott jelenségnek. A módszert akkor alkalmazzák, amikor *in vivo* nehezen lehetne információt szerezni egy magatartásról, a válaszadók megfigyelései alapján viszont fel lehet építeni egy jelenség „természetráját”.

Ez az eljárás az emberi viselkedés közvetlen megfigyelésén alapul, és összetett interperszonális jelenségek vizsgálatára és az ökológiai validitás biztosítására dolgozták ki. A vizsgálatban tanárok és egyetemi hallgatók csaknem ötszáz kritikus eseményt írtak le. A feladatuk az volt, hogy előre meghatározott szempontoknak megfelelő versengéseket idézzenek fel, pl. magas szintű együttműködés a versengő felek között, illetve a versengő felek közötti együttműködés hiánya; nagyfokú bizalom a felek között, illetve nagyfokú bizalmatlanság a felek között stb. A szabad leírás után a résztvevőknek Likert-skálán kellett különböző dimenziók mentén jellemezniük az ismertett versengési történetet. Ezeket a dimenziókat Fülöp korábbi a konstruktív/destruktív versengés jellemzői szerint állították össze (például intenzív/nem intenzív volt a verseny; betartották vagy megszegték a szabályokat). Főkomponens-elemzéssel négy különböző skálát állítottak össze: az Együttműködési Skála (azaz a versenytársak közötti kapcsolat, együttműködés, bizalom és kommunikáció), a Motivációs Skála (azaz a motiváció, a cél fontossága, fejlődés és tanulás), a Fairness – Méltányosság Skála (azaz a szabály betartása, nincs agresszió és nincs manipuláció) és az Élvezet Skála (vagyis élvezet és pozitív stressz).

A kritikus incidenseket 31 pedagógia szakos MA hallgató és 34 alsó tagozatos pedagógus írta le. A legfiatalabb válaszadó 21 éves, a legidősebb 57 éves volt. A vizsgálat alapfeltevése az volt, hogy a mindennapi iskolai oktatási helyzetekben nagyon sok olyan van, amelyben a versengésnek és az együttműködésnek is szerepe van, ezért a jövőendő pedagógiai szakemberek és gyakorló pedagógusok számos megfigyelt kritikus eseményről fognak tudni beszámolni. A 65 válaszadó összesen 484 kritikus incidenst idézett fel, amelyeket szabadon és a lehető legnagyobb részletességgel írtak le. Az instrukció az volt, hogy a válaszadó idézzen fel és írjon le a lehető legnagyobb részletességgel egy olyan versengési történetet, amelyben például a versengő felek erősen együtt is működtek egymással, vagy olyat, amelyben a versengési felek ellenségek voltak, és egyáltalán nem működtek együtt, vagy olyat, amelyben a versengő felek betartották vagy megtörték a szabályokat.

Minden egyes szabadon leírt történet után a válaszadónak a szituációt és a versengő felek kapcsolatát egy zárt kérdéses kérdőív keretében kellett 5-fokú Likert-skálán jellemezniük. A kérdőív azokra a dimenziókra kérdezett rá, amelyek mentén a korábbi kutatások során a versengési folyamatokat csoportosítani lehetett: a versengési szabályok világossága és a versengő felek szabálytartása, a versengő felek által alkalmazott



eszközök, agresszió és manipuláció mértéke, a versengés kiértékelésének világos kritériumrendszere, a versengő felek versengési folyamat feletti kontrollja, a versengő felek közötti viszony, bizalom, együttműködés és nyílt kommunikáció mértéke, a versengés élvezetessége, a versengő felek motiváltsága, a versengés céljának vagy tétjének a fontossága, a jutalom mértéke, a versengés eredményeként létrejött fejlődés és tanulás mértéke, és a versengés által okozott distressz és eustressz.

Az eredmények alapján kirajzolódott, hogy melyek az együttműködő versengést (együttműködés, bizalom, nyílt kommunikáció, barátságos viszony) elősegítő és veszélyeztető tényezők, illetve ezek egymással milyen kölcsönös kapcsolatban vannak. Egyértelműen bebizonyosodott, hogy a szabálytartás nagyon szoros kapcsolatban áll a versengő felek közötti kooperatív viszonytal, ugyanakkor minél világosabban vannak kijelölve a versengés szabályai, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy azokat be is tartják a versengő felek. A szabálytartó versengés és a versengő felek közötti együttműködés élvezetesebbé is teszi a versengést. Az együttműködést jellemző egyik legfontosabb összetevőt, a bizalmat Nagy József (2020) is a pozitív szociális kapcsolatok fennmaradása egyik fontos feltételének tekintette.

Az együttműködő versengés veszélyeztető tényezői a szabályok áthágása/a versengésbeli csalás és a versengés növekvő intenzitása. A versengés intenzitása függ attól, hogy mennyire motiváltak a felek a győzelemre/mennyire fontos a tét, ezt pedig befolyásolja a jutalom mértéke. Ha nagy jutalom van kilátásban, akkor a felek motiváltabbak, és ez megnöveli a versengés intenzitását, aminek következtében csökken a versengő felek közötti együttműködés. A versengés intenzitását a felek által alkalmazott eszközök is befolyásolják, így az alkalmazott agresszió (amelyet Nagy József a versengő érdekérvényesítés eszközének tekintett, ld. Nagy, 1998, 2020) és manipuláció, amely együtt a rivális ellenségnek tekintésével megnöveli a versengés fenyegető voltát, azt biztonságosból veszélyessé teszi, és intenzívebb ellenlépésekre készítet, amely a vártak megfelelően lecsökkenti az együttműködést.

A kutatás egyértelműen azt találta, hogy az intenzív együttműködéssel jellemezhető versengési kapcsolatok sokkal élvezetesebbek, a felek ebben a viszonyrendszerben motiváltabbak, és jobban betartják a szabályokat.

---

*Az együttműködő versengés veszélyeztető tényezői a szabályok áthágása/a versengésbeli csalás és a versengés növekvő intenzitása. A versengés intenzitása függ attól, hogy mennyire motiváltak a felek a győzelemre/mennyire fontos a tét, ezt pedig befolyásolja a jutalom mértéke. Ha nagy jutalom van kilátásban, akkor a felek motiváltabbak, és ez megnöveli a versengés intenzitását, aminek következtében csökken a versengő felek közötti együttműködés. A versengés intenzitását a felek által alkalmazott eszközök is befolyásolják, így az alkalmazott agresszió (amelyet Nagy József a versengő érdekérvényesítés eszközének tekintett, ld. Nagy, 1998, 2020) és manipuláció, amely együtt a rivális ellenségnek tekintésével megnöveli a versengés fenyegető voltát, azt biztonságosból veszélyessé teszi, és intenzívebb ellenlépésekre készítet, amely a vártak megfelelően lecsökkenti az együttműködést.*

---

A kutatás azt is feltárta, hogy a versengő felek közötti kezdeti viszony a versengés során jobbá válik, ha a felek együttműködnek versengés közben, betartják a szabályokat, és a versengést mindketten élvezetesnek találják. Ugyanakkor a kapcsolat romlik, amennyiben egyik vagy mindkét fél agressziót alkalmaz. A kezdeti viszonyhoz képest a versengés után kifejezetten erősödik a kapcsolat, amennyiben a felek azt érzik, hogy a másikkal való versengés hatására tanultak és fejlődtek, viszont romlik, ha az agresszió mellé manipuláció is társul, amely distresszel jár együtt.

A skálák és az egyes változók közötti összefüggések korrelációs elemzése azt mutatta, hogy a versengő felek közötti együttműködés magas foka, vagyis az együttműködő versengés pozitívan függött össze a versengés szabályainak a betartásával, a versengés szabályainak az egyértelműségével, a versengés élvezetével és a motivációval.

Ezek az eredmények világosan mutatják, hogy a versengés különböző jellemzői komplex módon és „körkörösén” határozzák meg egymást: valamelyik jellemző megváltozása olyan dinamikai folyamatokat indíthat el, amelyek a versengési kapcsolatot és a versengés folyamatát módosítják, és akár az ellenkező előjelűvé fordíthatják.

### *A konstruktív versengés kutatása pedagógiai környezetben*

Ahogy korábban írtuk, Sonja Sheridan és Pia Williams (2006) svéd pedagógiai kutatók óvodás gyerekek körében azonosították a versengés konstruktív formáit. Videomegfigyelésekre, fókuszcsoport-interjúkra és gyerekrajzokra támaszkodó vizsgálatukban bizonyították, hogy a konstruktív versengés a gyerekek együttműködő tevékenységének fontos részét alkotja, de jelen van az individuális tevékenységükben is, a tevékenység gyerekek által megfogalmazott motivációs háttereként.

Egy későbbi vizsgálatukban (Sheridan és Williams, 2011) a konstruktív versengést különböző tanulási környezetekben azonosították. Ebben a vizsgálatban 5 és 18 év közötti gyerekek és serdülők, valamint tanárok vettek részt. A vizsgálat a gyerekek esetében egyéni interjúkból és bizonyos kritikus versengési helyzeteket ábrázoló fotók alkalmazásából állt. Az összes korosztályban azonosítani tudták a konstruktív versengés jelenlétét a tanulási helyzetben, többek között az egyéni és a másokkal közös tanulási célok megfogalmazása során. A konstruktív versengést például a folyamat és nem a cél-orientáció (fejlődésszemlélet), a saját képességek határainak a kiterjesztése a versengés által, a versengő felek közötti reciprok irányítás, közös fókusz és a riválisok közötti kölcsönösségen alapuló viszony jellemezte.

Hutter és munkatársai (2011) nem iskolai környezetben, hanem innovációs versenyek során vizsgálták, hogy az együttműködés és a versengés megfelelő szociális képessége hogyan segíti elő a leginnovatívabb megoldások létrehozását. Az egyszerre együttműködők és versengők sok ötletet adnak versenytársaiknak is, szinte mindig építő jellegű, segítők, továbbfejlesztő hozzászólásaik vannak. Nyerni is akarnak (sok ötletet dobhatnak fel), de építik is a közösséget a kooperatív hozzászólásokkal és a tudásáramlás elősegítésével. Egyértelműen sokkal sikeresebbek voltak, mint a csak a versengésre, vagy csak az együttműködésre koncentrálók. Az együttműködő versengőkkel ellentétben állnak azok, akik sem az együttműködés, sem a versengés szociális készségével nem rendelkeznek, és ezért érdemben nem járulnak hozzá, nem tudnak hozzájárulni a közös fejlődéshez.

A díjak tehát az egyszerre kooperatív és egyszerre versengő személyekhez kerülnek, és nem azokhoz, akik csak a saját ötleteikkel vannak elfoglalva. Az együttműködő versengők rengeteget írtak mások ötleteihez, nagyon sokat segítettek másoknak, de nyerni is akartak, és sok saját ötletük volt, amihez szintén sok hozzászólás tartozott, ez szintén elősegíti a tudás és információ felgyülemelését és áramlását. Magas volt az aktivitásuk, és a közösség számára is igen hasznosak voltak (és persze nyertek).

*Pedagógusok nézetei a versengés iskolai nevelésének  
szükségességéről és lehetőségeiről*

Nagy József (1998) úttörő volt abban, hogy az iskola feladatának tekintette egyrészt a versengés képességének a fejlesztését, és ezen belül világossá tette, hogy a hangsúly a proszociális, vagyis szabálytartó, esélyegyenlőséget biztosító és „fair play” versengésen kell, hogy legyen. Teljesen egyedülálló volt az is, hogy kifejezetten javasolta, hogy a versengésről, annak különböző megjelenési formáiról az iskolában tanuljanak a diákok, kapjanak etológiai és szociálpszichológiai ismereteket róla, és tudjanak különbséget tenni a versengés proszociális és veszélyeket magában rejtő változatai között. A 2020-ban kiadott kötetben ezek a gondolatok az 1998-as cikkben szereplőkkel azonosak, vagyis ezeket a gondolatokat nem fejlesztette tovább.

Fülöp és Pressing (2012) általános és középiskolai pedagógusokat kérdeztek arról, hogy mit gondolnak, az iskolának feladata-e a diákoknak az életbeli versengésre való felkészítése. A résztvevők elsősorú többsége úgy vélte, hogy igen, ez egy fontos feladat, de csak kicsit több mint fele a tanároknak gondolta azt, hogy az iskola el is látja ezt a feladatot. A pedagógusok a tisztességes, fair, szabálytartó, úgynevezett egészséges versengés szocializációjának szükségességét hangsúlyozták, vagyis teljes mértékben megegyeztek a nézeteik Nagy József (1998) és Fülöp (1992, 2001a) *proszociális/konstruktív versengés* koncepciójával. Véleményük szerint az iskolai versengés más szociális készségeket is fejleszt, mert megtanítja, hogy miként tudja egy ember a helyét kivívni a csoportban, hogyan tudna a közösségből kiemelkedni és vezető szerepet vállalni, együttműködésre és toleranciára, konfliktuskezelésre nevel. Nagy Józsefhez (Nagy, 1998) hasonlóan a résztvevő tanárok a versengés, az együttműködés és a vezetés képességét szorosan összefüggőnek látták. Ugyanakkor azt is elmondták, hogy nem érzik magukat felkészültnek, nem rendelkeznek megfelelő pedagógiai ismeretekkel és módszertannal arról, hogy miként lehet erre a legjobban nevelni. Ez azt mutatta, hogy Nagy József 1998-as javaslata után 15 évvel a versengés mint szociális készség fejlesztésére a pedagógusok semmilyen felkészítést nem kaptak. Sajnos ez ma sincsen másképp. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv (2020) egyedül a Testnevelés és Egészségfejlesztés tantárgy keretében említi a versengéseket és versenyeket. A NAT2020 ennek keretében az „egészséges” versenyszellem fejlesztését célozza, de hogy ezen pontosan mit is értenek, az nem derül ki, és az sem, hogy hogyan kell specifikusan az „egészséges” versenyszellemet fejleszteni, azon kívül, hogy a testnevelésórakon versenyek is vannak.

Ezt a hiányt célozta pótolni Fülöp (2019a, 2019b) a Kasik és Gál (2019) által szerkesztett *Osztályfőnöki óra: másképp* című kötetben, amely módszertani segédanyagokat nyújt gyakorló pedagógusoknak gyakorlatokkal és tématervekkel. Ebben mind a versengés, mind az együttműködés célzott fejlesztését segítő eszközök szerepelnek, és ezzel megnyitotta az utat a tényleges iskolai készségfejlesztés gyakorlata előtt.

*Az együttműködő versengő állampolgár nevelése*

Nagy József (1998, 2000, 2020) az érdekérvényesítő képességek oktatása kapcsán említi, hogy például a vezetési képességeket az állampolgári ismeretek keretében lehetne fejleszteni. Nyilvánvalóan abból indult ki, hogy minden államnak olyan állampolgárokat kellene nevelnie, akik megfelelő érdekérvényesítő társas készségekkel rendelkeznek.

Versengés tekintetében egy demokratikus és piacgazdaságon alapuló társadalomban olyan állampolgárokra van szükség, akik nem egymást megsemmisíteni akaró ellenségek, hanem olyan szembenálló felek, akik tiszteletteljes és korrekt kapcsolatot alakítanak ki riválisukkal, a legjobbat hozzák ki magukból és a másikból, nem csak saját fejlődésüket,

hanem a csoport és a társadalom fejlődését is hozzáadva a kapcsolathoz (Fülöp, 2009).

Az állampolgári nevelés az iskolában nemcsak azon a néhány tanórán zajlik, amelyeket kifejezetten ennek szentelnek (Fülöp és Dancs, 2020), hanem folyamatosan zajlik a „rejtett tananyagban”, a mindennapos, szinte tudattalan üzeneteken át, melyeket a tanulók magukba szívnak a tanáraikkal való kapcsolataikon, az osztálytermi oktatás szervezésén, stb. keresztül. Fülöp (2009) kutatásában arra volt kíváncsi, hogy erre vonatkozó célzott iskolai fejlesztés híján az iskolai tanárok miként támogatják az együttműködő és a versengő viselkedést a gyakorlatban, történjen ez a támogatás tudatosan és szándékosan, vagy más módon. A kutatás egy angol–szlovén–magyar nemzetközi összehasonlító vizsgálat részeként született (Fülöp és mtsai, 2007). Három részből állt. A tanórák megfigyelését a tanárral készített interjú és a megfigyelt osztályból három fiúval, majd három lánnyal készített fókuszcsoportos interjú követte. Az együttműködésre és versengésre történő nevelés mindennapi gyakorlatának a megismerését a valós iskolai gyakorlat, az órák megfigyelése tette lehetővé. A tanári eljárásokat az oktatási rendszer két szintjén tanulmányoztuk: általános iskola második osztályban tanító tanárok (8–9 évesekkel foglalkozók) és 10. évfolyamon tanító középiskolai tanárok (16–17 évesekkel foglalkozók) munkáját figyeltük meg. Az általános iskolában majdnem minden tantárgyat ugyanaz a tanító tanított. A középiskolai szinten, az összehasonlító vizsgálatban, kizárólag a matematika- és az irodalomtanárokat koncentráltunk. Két különböző általános iskola összesen négy osztályában, négy matematika- és négy olvasásórán, öt általános iskolai tanárt figyeltünk meg. Két különböző gimnázium, négy osztályában, négy matematika- és négy irodalomórát tanító összesen nyolc középiskolai tanárt követtünk.

Az egyik eredmény az volt, hogy a versengésre sokkal inkább ösztönöznek a tanárok, mint az együttműködésre, bár nézeteik szerint az együttműködésre nevelést fontosabbnak tartják, mint a versengésre nevelést, amely utóbbival kapcsolatban nem nagyon rendelkeztek kidolgozott koncepcióval. Itt kiemelten a tanárok által felkeltett versengési helyzetekben a szabálytartás monitorozására és az esélyegyenlőség biztosítására tett törekvésekre térek csak ki, mivel ezek Nagy József (1998, 2000, 2022) elméletében is a proszociális versengés legfőbb kritériumai.

Megfigyeltük, hogy a tanárok milyen módon hoznak létre korrekt versengési folyamatot, és hogyan ellenőrzik, hogy a diákok betartják-e a versengés szabályait. Ha nem fegyelmezik meg a szabálytörőket, akkor indirekt módon ösztönözhetik a tisztességtelen

---

*Megfigyeltük, hogy a tanárok milyen módon hoznak létre korrekt versengési folyamatot, és hogyan ellenőrzik, hogy a diákok betartják-e a versengés szabályait. Ha nem fegyelmezik meg a szabálytörőket, akkor indirekt módon ösztönözhetik a tisztességtelen versengést a tanulók között. A megfigyelések azt mutatták, hogy a tanítók és tanárok nem következetesek ebben. Néha egyáltalán nem reagáltak (hagyták, hogy a szabálysértő megússza), néha pedig kijelentették, hogy ez nincs rendjén, és hangsúlyozták a szabályt. A világos szabály és a szabály betartása monitorozásának a hiányosságai alapvetően stabilan tartották a „szabálysértő” versengők számát az osztályokban. Strukturált versenyfeladatokban biztosítani akarták a szabályok követését, és ha észrevették a csalást, akkor igyekeztek megakadályozni.*

---

versengést a tanulók között. A megfigyelések azt mutatták, hogy a tanítók és tanárok nem következetesek ebben. Néha egyáltalán nem reagáltak (hagyták, hogy a szabálysértő megússza), néha pedig kijelentették, hogy ez nincs rendjén, és hangsúlyozták a szabályt. A világos szabály és a szabály betartása monitorozásának a hiányosságai alapvetően stabilan tartották a „szabálysértő” versengők számát az osztályokban. Strukturált versenyfeladatokban biztosítani akarták a szabályok követését, és ha észrevették a csalást, akkor igyekeztek megakadályozni. Viszont amikor a tanulók vették észre a csalást a verseny során, és ők szóltak a tanárnak, minden általános iskolai tanár a destruktív versengés jeleként értelmezte ezt, mellyel szerintük társas kárt akartak okozni versenytársuknak. Nem vizsgálták meg, hogy volt-e igazságtartalma az állításoknak, viszont minden esetben a csalást jelentő tanulót marasztalták el erkölcsileg („Törődj a saját dolgoddal!”), nem pedig a csalást elkövető tanulót. Mindez annak ellenére történt, hogy a megfigyelők látták, hogy a csalást jelentő diáknak minden esetben igaza volt. Az általános iskolai tanárok tulajdonképpen csak egyharmadát vették észre a megfigyelők által észlelt csalásoknak, emiatt a szabálytalan versengés az esetek döntő többségében észrevétlenül maradt, sőt, a tanuló, aki megszegte a szabályokat, megtapasztalhatta, hogy lehetséges előbbre jutni csalással, és ezt csak a tekintélyszemélynek (a tanárnak) áll jogában szabályozni, a közösség és az egyenrangú felek nem kontrollálhatják. A középiskolákban többször is megfigyelhettük, hogy a diákok egymás munkáját másolták egy egyéni/versengési feladat során, de egyszer sem történt meg az, hogy egy diák, aki észrevette a csalást, jelentse azt a tanárnak. Épp ellenkezőleg, egyfajta szolidaritás övezte a csalást, és még jegyre menő verseny esetén is engedték a diákok, hogy társaik lemásolják megoldásaikat. A tanárok ezt nem vették észre, így nem is tudták szabályozni. A két életkori csoport megfigyelése során egyértelművé vált, hogy az idősebb diákok már megtanulták, hogy a szabálytartó versengés nem közös felelőssége a csoportnak, annak a betartásáért csak az autoritás felelős, amelynek a lehetőségei pedig erősen korlátozottak.

A versengés agresszív és a rivális ellen irányuló megnyilvánulásait (másik eredményének a leértékelése, gyengébben teljesítő tanuló lebecsülése, a jobban teljesítőnek rosszabb jegy kérése a tanártól stb.) az általános iskolai tanárok csak kevéssé kezelték, leginkább figyelmen kívül hagyták, a középiskolai tanárok viszont megfelelően visszajelezték az ilyen típusú társas magatartás elfogadhatatlanságát.

A tanároknak törekvése volt az is, hogy szabályozzák azt, hogy mekkora teret/lehetőséget kapnak az egyes diákok a tanórán, igyekeztek visszafogni a túlságosan versengő diákokat, és megpróbálták biztatni a kevésbé aktív diákokat, ezzel próbálva azonos lehetőségeket biztosítani mindenki számára. Néha expliciten is hangsúlyozták, hogy nem „fair”, ha nem mindenki kap egyformán lehetőséget.

A mindennapi iskolai gyakorlatban valójában zajlik egyfajta nem tudatos és nem professzionális, hanem inkább az adott tanár saját attitűdje és pedagógiai tapasztalatai alapján kialakított spontán és „laikus” nevelése az érdekérvényesítő szociális képességeknek, ezen belül a versengésnek és az együttműködésnek, amely azonban a „proszociális vagy konstruktív versengő” vagy az „együttműködő versengő” állampolgárok nevelése szempontjából se nem fókuszált, se nem hatékony.

Talán a korábban említett kézikönyv segíteni fog ebben az állampolgári nevelési célban is (Fülöp, 2019b; Kasik és Gál, 2019).

### *Nagy József jelentősége a versengés és együttműködés értelmezésében*

Nagy József feltétlenül úttörő volt mind a pedagógiában, mind a pszichológiában abban, hogy nemcsak az együttműködést értelmezte szociális készségként, hanem a versengést is szocializálható és nevelhető szociális készségnek tekintette. Elméleti rendszerét azonban nem igazolta saját empirikus kutatásokkal. Ugyanakkor pszichológiai és pedagógiai

kutatók igazolták, hogy azok a dimenziók, amelyeket fontosnak tartott és kiemelt, valóban a versengési folyamatok lényeges jellemzői. Először 1998-ban mutatta be elméletét, de a következő két évtizedben sajnos nem fejlesztette azt tovább, nem ütköztette az e téren megjelenő újabb kutatásokkal, és az általa szorgalmazott iskolai szocializáció mikéntjének és pedagógiai gyakorlatának irányába sem tett további specifikus javaslatokat. A 2020-ban megjelent összefoglaló művében kevés változtatással, de ugyanazokat írta le. Ez kifejezett veszteség a pedagógiai és pszichológiai elmélet és gyakorlat számára, mert Nagy József monumentális elméletalkotó volt, aki kivételesen széleskörű és elmélyült pedagógiai ismeretekkel rendelkezett. Ezért, ha tovább folytatta volna ezirányú gondolkodását is, egészen biztosak lehetünk abban, hogy azzal további értékes hozzájárulást tett volna a versengés pszichológiai és pedagógiai jobb megértéséhez.

### Köszönetnyilvánítás

Fülöp Márta a tanulmány megírása során az NKFIH-OTKA-K 135963 kutatási támogatásában részesült.

### Irodalom

- Brandenburger, A. M. & Nalebuff, B. J. (1998). *Co-opetition*. Currency Doubleday.
- Carnevale, P. J. & Probst, T. M. (1997). Good news about competitive people. In De Dreu, C. K. & Van de Vliert, E. (szerk.), *Using conflict in organizations*. Sage Publications. 129–146. DOI: 10.4135/9781446217016.n10
- Chapais, B. (1996). Competing through co-operation in nonhuman primates: Developmental aspects of matrilineal dominance. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 7–23. DOI: 10.1177/016502549601900102
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25–39. DOI: 10.1080/016502596385910
- Csányi, V. (1994). Evolúciós örökségünk a versengés. In Csányi, V., *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó. 206–224.
- Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152. DOI: 10.1177/001872674900200204
- Fiske, A. P. (1991). The cultural relativity of selfish individualism: Anthropological evidence that humans are inherently sociable. In Clark, M. S. (szerk.), *Prosocial behavior*. Sage Publications, Inc. 176–214.
- Fülöp, M. (1992). Cognitive concepts on competition. *International Journal of Psychology*, 27(3–4), 316.
- Fülöp, M. (1993). Pedagógusok nézetei a rivalizációról, *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 74–86.
- Fülöp, M. (1995). *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*. Kandidátusi disszertáció. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Fülöp, M. (2001a). A versengés, mint szociális képesség. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó. 133–146.
- Fülöp, M. (2001b) Az iskolai versengés természetrajza In Szekszárdi, J. (szerk.), *Nevelési Kézikönyv Nemcsak Osztályfőnököknek*. Dinasztia Kiadó. 123–141.
- Fülöp, M. (2001c). A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(11), 3–17.
- Fülöp, M. (2003). A versengés, mint szociális készség fejlesztetősége. In Zsolnai, A. (szerk.), *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Gondolat Könyvkiadó. 170–192
- Fülöp, M. (2004). Competition as a culturally constructed concept. In Baillie, C., Dunn, E. & Zheng, Y. (szerk.), *Travelling facts. The social construction, distribution, and accumulation of knowledge*. Campus. 124–148.
- Fülöp, M. (2009). Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 41–59.
- Fülöp, M. (2019). Együttműködés. In Kasik, L. & Gál, Z. (szerk.), *Osztályfőnöki óra: Másképp!* Mozaik Kiadó. 82–91.
- Fülöp, M. (2019). Versengés. In Kasik, L. & Gál, Z. (szerk.), *Osztályfőnöki óra: Másképp!* Mozaik Kiadó. 92–99.
- Fülöp, M. & Dancs, K. (2020). Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–71.

- Fülöp, M. & Pressing, Zs. (2012). Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és a vállalkozásra való felkészítésben. *Iskolakultúra*, 22(2), 44–63.
- Fülöp, M. & Sándor, M. (2008). A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolások körében. *Pszichológia*, 28(2), 195–220. DOI: 10.1556/pszi.28.2008.2.5
- Fülöp, M. & Szarvas, H. (2012). The ability of cooperation in a competitive context as a civic competence. In Striker, S. (szerk.), *Adult education. Historical and theoretical aspects*. ELTE, Eötvös Kiadó. 21–35.
- Fülöp, M. & Takács, Sz. (2013). The cooperative competitive citizen: what does it take? *Citizenship, Teaching, Learning*, 8(2), 131–156. DOI: 10.1386/ctl.8.2.131\_1
- Fülöp, M., Ross, A., Pergar-Kuscer, M. & Razdevsek Pucko, C. (2007). Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In Salili, F. & Hoosain, R. (szerk.), *Research in multicultural education and international perspective*, 6. *Culture, motivation and learning: a multicultural perspective*. Information Age Publishing. 235–284.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132. DOI: 10.1006/drev.1998.0470
- Hutter, K., Hautz, J., Füller, J., Mueller, J. & Matzler, K. (2011). Communitition: The Tension between Competition and Collaboration in Community-Based Design Contests. *Creativity and Innovation Management*, 20(1), 3–21. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2011.00589.x
- Jámbor, Zs. (2018). *Cooperation and competition at the same time: A literature review of coopetition*. <http://www.irisro.org/economics2018january/46Jam-borZsofia.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 07. 10. DOI: 10.18427/iri-2018-0071
- Kasik, L. (2010). A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi, és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. *Doktori disszertáció*. Szegedi Tudományegyetem.
- Kasik, L. (2011). A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8-18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 141–181.
- Lalumiere, M. L., Quinsey, V. L. & Craig, W. M. (1995). Why Children From The Same Family Are So Different From One Another. A Darwinian Note. *Human Nature*, 7(3), 281–290. DOI: 10.1007/bf02733398
- Nemzeti Alapinterv. (2020) *Magyar Közlöny*, 17 [január 31.], 290–466.
- Maruyama, H. (1995). A Study of Rivalry as a Form of Interpersonal Relationship. *The Japanese Journal of Psychology*, 65(6), 454–462. DOI: 10.4992/jjpsy.65.454
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (1998). Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 8(1), 34–47.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló Pedagógia*. Mozaik Kiadó.
- Orosz, G., Salamon, J., Makkai, A. & Turcsik, Á. B. (2013). Konstruktív versengés autopiaci szervezetekben. *Alkalmazott Pszichológia*, 3, 5–32.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Büki, N., Ivaskevics, K., Bóthe, B. & Fülöp, M. (2018). The Four Faces of Competition: The Development of the Multidimensional Competitive Orientation Inventory. *Frontiers in Psychology: Personality and Social Psychology*, 9, 779. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00779
- Ryckman, M. R., Hammer, M., Kaczor, L. M. & Gold, J. A. (1990). Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3–4), 630–639. DOI: 10.1207/s15327752jpa5503&4\_19
- Ryckman, M. R., Kaczor, L. M. & Gold, J. A. (1996). Construction of a Personal Development Competitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 374–385. DOI: 10.1207/s15327752jpa6602\_15
- Schneider, B. H., Soteras de Toro, M. P., Woodburn, S., Fülöp, M., Cervino, C., Bernstein, S. & Sándor, M. (2006). Cross-cultural differences in competition amongst children and adolescents. In Chen, X., French, D. & Schneider, B. H. (szerk.), *Peer relationships in cultural context*. Cambridge University Press. 310–338. DOI: 10.1017/cbo9780511499739.014
- Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Constructive competition in preschool. *Early Childhood Research*, 4(3), 291–310. DOI: 10.1177/1476718x060607581
- Sheridan, S. & Williams, P. (2011). Developing individual goals, shared goals, and the goals of others: Dimensions of constructive competition in learning contexts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 145–164. DOI: 10.1080/00313831.2011.554694
- Tjosvold, D., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Sun, H. (2003). Can interpersonal competition be constructive within organizations? *Journal of Psychology*, 137(1), 63–64. DOI: 10.1080/00223980309600600
- Tjosvold, D., Johnson, D. W., Johnson, R. & Sun, H. (2006). Competitive motives and strategies in organizations: Understanding constructive interpersonal competition. *Group Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 10(2), 87–99. DOI: 10.1037/1089-2699.10.2.87
- Van de Vliert, E. (1999). Cooperation and competition as partners. *European Review of Social Psychology*, 10, 231–257. DOI: 10.1080/14792779943000071
- Van Vugt, M., Roberts, G. & Hardy, C. (2007). Competitive altruism: Development of reputation-based cooperation in groups. In Dunbar, R. & Barrett, L., *Handbook of evolutionary psychology*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198568308.013.0036

## Jegyzetek

<sup>1</sup> <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Aszocialis>

<sup>2</sup> <https://idegen-szavak.hu/keres/aszocialis>

### Absztrakt

A tanulmány Nagy József szociális érdekérvényesítő képességekre és azokon belül elsősorban a versengésre vonatkozó elméleti megfontolásait tárgyalja. Kiemeli Nagy József jelentőségét abban, hogy a versengést nemzetközi szinten is elsőként értelmezte az iskolában fejleszhető és fejlesztendő szociális készségként. A tanulmány kitér a versengési mintázatok különbségeire, és részletesen áttekinti azokat a strukturális, magatartásbeli és személyiségbeli feltételeket, amelyek alapján a versengés konstruktív vagy destruktív folyamattá válhat. A konstruktív versengésre vonatkozó elméleti ismeretek mellett az együttműködő versengés szituatív jellemzőire vonatkozó empirikus vizsgálatot ismertet, majd röviden tárgyalja a konstruktív versengés iskolai helyzetekben való előfordulását, illetve tanárok nézeteit arról, hogy mennyire kell és lehet a versengést iskolai környezetben fejleszteni. Utolsóként a tanulmány kitér az együttműködve versengő állampolgár iskolai nevelésének részt vevő megfigyelőként tapasztalt mindennapi gyakorlatára.

**Kulcsszavak:** érdekérvényesítő képességek, versengés, együttműködés, proszociális/konstruktív, destruktív, együttműködő versengés, állampolgáriság