

iskolakultúra 2018 3-4 szám

iskolakultúra

34

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVIII. évfolyam 2018. március-április

A. Gergely András

- MTA PTI ny. tudományos főmunkatárs; ELTE Társadalomtudományi Kar, Kulturális Antropológia Tanszék, óraadó, címzetes egyetemi tanár

Bársony Fanni

- PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

Bengi László

- egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

Fehérvári Brigitta

- Neveléstudományi MA hallgató, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Galántai Zoltán

- egyetemi docens, BME GTI / NJE GTK

Ginti Tibor

- habilitált docens, ELTE BTK Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék

Hamar Pál

- intézetigazgató egyetemi tanár, Testnevelési Egyetem, Budapest

Hartvig Gabriella

- habilitált egyetemi docens, PTE BTK, Anglisztika Intézet, Angol nyelvű Irodalmak és Kultúrák Tanszék

Karsai István

- egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs

Király Gábor

- tudományos főmunkatárs, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar. Egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Intézet

Kovács Edina

- doktorjelölt, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Program

Krausz Anita

- PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Marks Valéria

- PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Miskolczi Péter

- egyetemi tanársegéd, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar, PhD hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

Prihoda Gábor

- szakmai menedzser, Magyar Diáksport Szövetség

Rábai Dávid

- tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar; PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Takács Nándor

- középiskolai magyartanár, Pápai Szakképzési Centrum Acsády Ignác Szakképző Iskolája

Tóth Balázs Zsolt

- néptáncpedagógus, SZÉPTAN Alapfokú Művészeti Iskola, Sátoraljaújhely

Tóth Dorina Anna

- PhD-hallgató, Debreceni Egyetem HTDI, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program

Vígh-Kiss Erika Rozália

- PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, matematikatanár, Balassi Gimnázium, Budapest

Főszerkesztő:

Géczy János

e-mail: janos.geczy@gmail.com

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kohanit@freemail.hu

Somogyvári Lajos

e-mail: somogyvari_lajos@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Felelős kiadó:

**Szegedi Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
dékánja**

Kiadja a **Szegedi Egyetem
Bölcsészettudományi Kar**

tanulmány

Kovács Edina

Pedagógushallgatók romákkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálata 3

Markos Valéria

A fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról 12

Hamar Pál - Prihoda Gábor - Karsai István

Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához 28

Bengi László

A Kosztolányi-novella alakváltásai. Mitikusság és ismeretlenség az elbeszélő diszkurzusban 39

Gintli Tibor

Kompozíció és orális nyelvhasználat összefüggései az Esti Kornél kalandjai szövegében 47

Szemle

Rábai Dávid

Lila-fehér mezben – egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia neveléstudományi megközelítésű vizsgálata, összehasonlítása 53

Galántai Zoltán

Oktatás: problémák és technológiák 64

Takács Nándor

Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban 70

Tóth Balázs Zsolt - Tóth Dorina Anna

Néptáncoktatás Borsod-Abaúj-Zemplén megye hátrányos helyzetű településein 77

Miskolczi Péter - Bársony Fanni - Király Gábor

Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása 87

Kritika

Fehérvári Brigitta

A jelen pedagógusai az oktatás jövőjében 106

Vígh-Kiss Erika Rozália

A szociálisprobléma-megoldás jellemzői és fejlesztési lehetőségei 110

Hartvig Gabriella

Élet, út és írás 113

Krausz Anita

Egyenlő esélyek az iskolában, út az inkluzivitás felé 116

A. Gergely András

Kérdéstalány, válaszkétely – humorba formált létmód 119

Kovács Edina

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar,
Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Program

Pedagógushallgatók romákkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálata¹

A roma lakosság a volt szocialista országok többségében a korábbinál is nehezebb helyzetbe került a rendszerváltás idején. Napjainkban a romákkal kapcsolatos kérdések alapvetően emberi jogi, valamint oktatási területen jelennek meg. Utóbbi a társadalmi integrációban kap(na) jelentős szerepet. Ugyanakkor, ahogyan arra egy nemzetközi kutatás is rámutatott, a felzárkóztatás politikai szándéka gyakran kisiklik a többségi társadalom tagjainak ellenállása miatt (Szalai és mtsai, 2010), amiben vélhetően kiemelt szerepük van a pedagógusoknak. Ebben a tanulmányban egy olyan kutatás eredményeit mutatjuk be, amely azt igyekezett feltárni, hogyan viszonyulnak a Debreceni Egyetemen tanuló leendő pedagógusok a roma gyerekekhez. Vannak-e előítéleteik velük szemben? Úgy gondolják, hogy a roma gyerekek bármilyen téren rosszabbak, mint a többségi társadalom tagjai? Tanulnak-e a képzésük során a roma kultúráról, sajátosságokról? És mindezek fényében, a pályára lépés után tudják-e majd segíteni a roma gyerekek integrációját?

A romák helyzete és megítélése a közép-kelet európai régióban

A roma lakosság helyzete meglehetősen eltérő Kelet-Közép-Európában, illetve Nyugat-Európában. Az asszimilációs törekvések, amelyek a közép-európai térségben már a 18. században érezhetők voltak, a keleti régióban a szocializmus évtizedei alatt felerősödtek. Az 1990-es rendszerváltást követően a romák Magyarországon, Romániában, a Cseh Köztársaságban, Szlovákiában és Bulgáriában a vesztes rétegek közé kerültek: helyzetük az oktatás és a munkavállalás terén a nyugat-európai bevándorlókéhoz vált hasonlóvá. Az európai országok mindegyikére igaz azonban, hogy bár érzékelhető a törekvés a kisebbségek társadalmi integrációjának az oktatáson keresztül előmozdítására, a politikai szándék gyakran megtörik a többségi ellenállás, kirekesztés különböző – intézményes és személyes – formáin (Szalai és mtsai, 2010; Szabóné, 2008).

Közös jellemzője a közép-kelet-európai régió országainak, hogy a roma kisebbség meglehetősen rétegzett. A roma tanulók esetében térbeli és településtípusonkénti különbségek is vannak, az életmód és a családi szubkultúra is változó. A „hátrányos

¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

helyzet” és a „cigányság” is mást és mást jelent a különböző településeken, és különböző intézményekben. Eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek a roma fiatalok egy nagyvárosban és egy kistelepülésen, egy olyan kollégiumban, amely támogatja mobilitásukat, vagy egy olyan iskolában, amely nem reflektál sajátos helyzetükre. Ha a „hátrányos helyzet” egyértelműen stigmatizál, akkor a válaszok is gyakran destruktívák, míg ha együtt jár a mobilitás esélyével, akkor a megoldási stratégiák az útkeresésről, az identitás vállalásáról és az alkalmazkodásról szólnak. Általánosságban kimondható, hogy minél nagyobb a többségi társadalom ellenérzése, annál kisebb az esély, hogy a roma egyén pozitív identifikációt alkosson önmaga számára. (Csepeli és Simon, 2004; Horváth, 2010; Messing és mtsai, 2010; Pusztai és Torkos, 2001).

Egy 2010-es, a magyar helyzetet vizsgáló kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarországi cigányság helyzetének lakossági megítélése az utóbbi évtizedekben egyre nyíltabban cigányellenes, egyre többen magukat a cigányokat teszik felelőssé kedvezőtlen helyzetükért. Az eredmények szerint a többség azt feltételezi, hogy 100-ból átlagosan 76 cigány kap szociális segílyt, miközben átlagosan csak kevesebb, mint a felének, 31-nek kellene kapnia. Ha ugyanezt a kérdést más magas szegénységi kockázatú csoport esetében vizsgálták a kutatók, épp ellenkező előjelű választ kaptak: a nagycsaládosok, a munkanélküliek, az alacsony nyugdíjjal rendelkezők és a fogyatékkal élők esetében a közvélemény szerint kevesebben kapnak segílyt, mint amennyinek kellene (Bernát, 2010).

A pedagógusok véleményét vizsgáló kutatások hasonló, bár inkább látens előítéleteséget tárnak fel. Az oktatáspolitikai integrációs törekvéseit az iskolák passzív ellenállással fogadták: elviekben ugyan elismerték annak fontosságát, a gyakorlatban azonban fennmaradt a szegregáció. Az elkülönítést eltérő képességekkel magyarázták, miközben ez főként etnikai alapon történt. Kende (2013) a pedagógusok kulturális fundamentalizmusával magyarázza, hogy egy-két roma diákot integrálhatónak tartanak, míg nagyobb arányban már szakmai nehézségeket okoz az oktatásuk. Tipikus pedagógusi pozícióként észlelte, hogy a roma diákot a saját, visszahúzó családja áldozatának látja, és előítéleteit a családra vetíti rá. Általános iskolai tanítókat vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy a gyerekekről megfogalmazott pozitív állításokat a cigány tanulók esetében két negatív becslés előzi meg: több gyerekről gondolja úgy tanítója, hogy a felső tagozaton valószínűleg tanulási nehézségei lesznek, valamint hogy gyenge képességű. A cigány gyerekek között a pedagógusok az osztály egészéhez képest kevesebb kimagaslóan tehetségest, viszont több túlkorost, diszlexiást és súlyos magatartási problémást találtak (Kende, 2013; Messing és mtsai, 2010; Nagy, 2002).

Miközben a tanárok véleményét időről időre vizsgálják, a pedagógushallgatókkal jellemzően kevesebbet foglalkoznak a kutatások. Az általunk ismert egyetlen kvantitatív kutatás – amely a pécsi neveléstudományi kutatóműhelyben készült, 2002-ben – eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók nagyobb hányada eszköztelennek érzi magát a roma diákok oktatását illetően. A számosság-érzékenység tekintetében három csoportot tudtak elkülöníteni a kutatók: az egyik a fokozódó roma jelenlétet fokozódó nehézségnek tekintti, ebbe a hallgatók ötöde tartozott. A másik csoporthoz tartozók valamilyen küszöbértéket – például 30 vagy 50 százalékot – állapítottak meg, és e fölött gondolták, hogy a pedagógiai szituációk nehézséget okoznának nekik. Ide a hallgatók több mint fele volt sorolható. A harmadik csoport – 24 százaléknyi hallgató – viszont érzéketlen volt a számosságra, a romák jelenléte egy részüknek bármilyen arány esetén problémát jelent, míg 4 százaléknak semmilyen arány nem jelentene problémát. A többségi gondolkodásmód tipikus megnyilvánulásaként értelmezték a kutatók, hogy a roma diákok feltételezett növekedése egy osztályban egyértelműen problémaforrásként jelenik meg a hallgatók szemében. Lényeges eredmény azonban, hogy a hallgatók meg-

felelőnek ítélt felkészültség mellett kevésbé érzékelnek nagy gondot, azaz a kompetenciaérzés növelhető lenne a képzés során (Géczi és mtsai, 2002; Huszár és mtsai, 2003).

A pedagógusképzés fontosságát megerősítette Kállai (2011) kutatása is, aki azon intézmények hallgatóit vizsgálta, amelyekben elérhető multikulturális vagy interkulturális neveléssel, kisebbségekkel vagy romológiával foglalkozó kurzus. Eredményei szerint a képzések hatására csökken az olyan hallgatók aránya, akik a romák kapcsán kizárólag negatív tulajdonságokat említenek, ugyanakkor az inkább negatív válaszokat adók aránya változatlan maradt. Közel kétszeresére növekedett azok aránya, akik csak pozitív tulajdonságokkal jellemezték a cigányokat, és azoké is, akik inkább pozitív tulajdonságokat említettek. Azaz a hallgatók gondolkodásmódjában – a képzés hatására – elindult a pozitív irányba mutató változás, bár nagyobb részben mégis inkább a negatív tulajdonságokat emelték ki.

Módszerek

Kutatásunk keretében félig strukturált fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk a Debreceni Egyetem hallgatóival. A kutatás során, 2016 novemberében és decemberében négy fókuszcsoporthoz interjú készült, összesen 22 hallgatóval. Tizenegy osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatót és tizenegy, a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karon tanuló óvodapedagógus hallgatót kérdeztünk meg. Az interjúk 2016. november és december során készültek, az óvodapedagógus hallgatók a hat féléves képzés ötödik félévének végén jártak, a tanár szakosok a tíz féléves képzés hetedik félévének végén. A hallgatókat valószínűségi mintavétellel választottuk ki.

Kutatásunk során fel akartuk tární, hogy a tanárnak, valamint az óvodapedagógusnak készülő hallgatók véleménye között tapasztalunk-e különbséget. Egyrészt azért, mert a kora gyermekkori nevelés meghatározó a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében (Burger, 2010), így a leendő óvodapedagógusok felkészültsége különösen fontos, másrészt, mert a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karral azonos kampuszon roma szakkollégium működik. Így az óvodapedagógus hallgatók esetében feltételeztük, hogy tapasztalunk pozitív intézményi hatást, ami miatt ők kevésbé lesznek előítéletesek, mint a tanárképzésben részt vevők.

Hasonló eredményekre számítottunk, mint amit a pécsi kvantitatív vizsgálat mutatott, de kíváncsiak voltunk azokra az okokra, háttértényezőkre, amelyek feltárására a kvalitatív vizsgálat inkább alkalmas. Azaz azt feltételeztük, hogy a hallgatók olyan előítéletekkel rendelkeznek, amelyeket saját gyerekkori élményeik felerősítenek. Feltételeztük továbbá, hogy az óvodapedagógusi, pedagógusi képzés során nem tanulnak a roma kultúráról, ahhoz legalábbis nem eleget, hogy az érdemben befolyásolja korábbi véleményüket.

A fókuszcsoporthoz interjúkat mint módszert azért választottuk, mert flexibilitása miatt egy korábban nem, vagy kevésbé vizsgált téma feltárására kifejezetten alkalmas, emellett „*a csoportdinamika gyakran a téma olyan aspektusait hozza felszínre [...] amelyek nem merültek volna fel egyénekként készített interjúkban*” (Babbie, 2003. 341.). Az interjúk öt témakörben készültek: (1) pedagógus akar-e lenni a hallgató, mennyire elkötelezett; (2) milyen számára az „álomiskola”, illetve az „álomóvoda”; (3) mit gondol a hallgató a romákról, különösen a roma gyermekekről; (4) mit tanult a képzés során a roma identitásalakulásról, kultúráról; (5) tud-e bármit a roma szakkollégiumok tevékenységéről. Az interjúkat rögzítettük, ártírtuk és tematikusan elemeztük.

„Láttam én már nagyon jó fej cigány kölyköt” – hallgatói vélemények

A régióban általában jellemző, hogy az óvodapedagógus hallgatók rosszabb szociális háttérrel rendelkeznek, de jelen esetben minden fókuszcsoportban volt, aki megyeszékhelyről, és olyan is, aki kisebb településről érkezett az egyetemre. Saját családot még nem alapítottak, bár néhányan már tartós párkapcsolatban éltek, közvetlenül összeköltözés előtt vagy után. A tanár szakosok körében a nemek aránya: nyolc nő és három férfi volt. A szakok megoszlása változatos volt: biológia, kémia, informatika, matematika, földrajz, angol, német, magyar, történelem. Az óvodapedagógus hallgatók mind nők, a képzés egészére jellemző a 99 százalékos női részvétel.

Az egyes témákat, és az azokon belül felmerülő altémákat az 1. táblázatban foglaltuk össze. A pályára lépési szándékban meglehetősen nagyok az eltérések a tanár szakos, illetve az óvodapedagógus hallgatók között. Az óvodapedagógus hallgatók egy kivétellel elkötelezettek a pálya mellett. Egy részük korábbi élmények hatására már a szakválasztáskor biztos volt abban, hogy az óvoda lesz a neki való munkahely, mások egyéb humán területekhez is vonzódtak, és munka mellett szeretnének hasonló területen továbbtanulni, például gyógypedagógiát vagy neveléstudományt. Az az egy hallgató, aki jelenleg más pályához vonzódik, a képzés során, az egyik elméleti tárgy vizsgái kapcsán élt át egy nagy törést, ami elbizonytalanította. A többiek elsősorban a szakmai gyakorlatot említik, mint befolyásoló tényezőt: az egy hét alatt nagy a nyomás, néha elmarad a sikerélmény, ami elbizonytalanítja őket, de ez később, pozitív élmények hatására változik, helyreáll.

1. táblázat. A fókuszcsoportos interjúk témái és altémái

<i>Téma</i>	<i>Választípusok</i>
Diplomaszerzés utáni elhelyezkedés	Igen, kifejezetten
	Talán, de még PhD-t vagy plusz szakot tervez
	Talán, de elbizonytalanodott
Az intézmény, ahol szívesen dolgozna	Jobb helyzetű és/vagy elit iskola, illetve egyetem
	Bárhol (illetve nem az intézmény státusza a szempont, hanem a pedagógiai program és/vagy az intézményi klíma)
A romákról alkotott véleménye	Vannak előítéletei, nem tanítana cigány gyerekeket
	A gyerekekkel nem előítéletes, a szülőktől tart
	Nem előítéletes, nem homogén csoportként látja a romákat
A képzés során felkészült a romákkal való foglalkozásra, tanult a roma kultúráról	Járt vegyes intézményben, szerzett valamennyi tapasztalatot, de elméleti/kulturális ismeretei nincsenek
	A képzés erre nem készítette fel
Ismeretei, véleménye a roma szakkollégiumokról	Hallott róla, nem ismeri, de túlzottnak érzi a támogatást
	Hallott róla, nem ismeri, de nyitott esetleges közös programokra, tanulásra

A tanár szakos hallgatók közül viszont heten említik, hogy minden bizonnyal jelentkeznek PhD-képzésbe. Van, akinek ez elsősorban haladékat jelent a megszokott egyetemi közegben, másoknak viszont a szakmai fejlődés és a feltételezett autonómia miatt vonzóbb az egyetemi oktatás. Olyan is akad, aki szerint könnyebb a felsőoktatásban tanítani, mert ezt a korosztályt már nem kell fegyelmezni. Felmerül emellett a saját vál-

lalkozás létrehozása, a színházi munka lehetősége, vagy az informatikus pályára. Többen említik a megbecsülés hiányát, az alacsony fizetést.

„Most hiába emelték a fizetéseket, ez még mindig nem annyit ér, amennyit ezért tanulunk.”

Több hallgató esetében is megfogalmazódik, főként a szakmai fejlődés kapcsán, hogy számára a szakma a tudomány művelése. Egyetlen hallgató mondja csak, hogy számára a pedagógiai, módszertani tudás gazdagodása jelentené a szakmai fejlődést. Többek esetében a korábbi motiváció az egyetemi évek alatt elhalványult, főleg a képzés miatt, soknak találják a bürokráciát, a nem egyértelmű elvárásokat. Véleményük szerint az oktatók a saját tudományterületükön kiemelkedők, de nem a tanár szakosokhoz szabják az anyagot, a hallgatók úgy érzik, hogy nem kapnak eszközöket a tanításhoz.

„Ez egy TUDOMÁNYegyetem – mondta egy tanárom. Ezért leszünk kicsit túlképzettek, ugyanakkor meg vannak hiányosságaink.”

A kívánatos munkahely így többségük számára az egyetem, esetleg a középiskola, csak két hallgató mondja, hogy szívesen tanítana általános iskolában, közülük is az egyik az intézmény tanulói összetételéhez köti, hogy választana-e ilyen lehetőséget. Egy másik hallgató kijelenti, az ő szülővárosában csak a nyelviskola éri el azt a színvonalat, amit ő a maga számára elfogadhatónak tartana.

Az egyik pedagógus-főkuszcsoport esetében már ennél a témánál, külön rákérdezés nélkül felmerül, hogy a cigány tanulók oktatása gondot jelenthet.

„Olyan iskolába bekerülni, ahol nagyrészt etnikum van, és nem haladsz... én egy idő után feladom akkor.”

Az óvodapedagógus hallgatók egészen más szempontrendszer szerint döntenének. Nem merül fel az intézmény hátrányos helyzete mint befolyásoló tényező. Alapvetően a leendő munkahely klímája fontos, az, hogy a kollégák ne legyenek fásultak, kiégettek, néhányan kifejezetten egy-egy alternatív pedagógiai módszerhez vonzódnak, így ilyen intézményben szívesebben dolgoznának. Ennek megfelelően a nem kívánatos munkahely az, ahol nem elég modern, rugalmas a szemlélet. A legtöbben megemlítik azt is, hogy gyakorló óvodában nem dolgoznának.

„[Ne legyenek] narancssárga szekrények, amiben felül vannak a játékok, és azt senki más nem éri el, csak a felnőtt.”

„A gyakorló óvoda nagy hátránya, hogy rengeteg ember van körülöttük, és nincs a gyerekeknek egy nyugodt pillanata a saját óvodapedagógusukkal, zavaró nekik is, nekünk is. [...] De ott a remény, hogy majd, ha saját csoport lesz, az más.”

A romák kapcsán a tanár szakos hallgatók saját élményekre, ezen belül is elsősorban gyerekkori tapasztalatokra hagyatkoznak, és főként negatív jellemzőket említenek. Ilyen például, hogy nem érdekli őket a tanulás, az iskola, vagy, hogy csak azért jár iskolába a gyerek, mert különben nem kapja a családi pótlékot a szülő. Megjelenik a család, a közösség hibáztatása is: a roma gyermek hiába tanulna, ha visszahúzza őt az otthoni közeg. Saját tapasztalatként előkerül még nyári gyümölcsszedés, ami során a cigányok nehezen értették az instrukciókat, például, hogy hová kell tenni a vödört. A számosság, az osztálybeli arány szintén lényeges: két-három diákot még integrálhatónak tartanak,

többet nem. A gyakorlat során sem feltétlenül változott a romákról alkotott véleményük. Továbbá az árnyaltabb véleményekben is erősen jelen van negatív felhang.

„Láttam én már nagyon jó fej cigánykölyköt, humora volt [...] de ha meg kilógnak az ablakon engem, ami volt pár éve, hogy kilógnak egy tanárt, akkor meg lehet, hogy nem szívesen tanítanék ilyen gyerekeket.”

„Amikor hospitáltam a volt általános iskolában, ott is a teljes osztályból egy fiú volt cigány, és mondta is a tanár, hogy nem lehet vele mit kezdeni, mert neki egy 17 éves barátnője van, és ő gyereket szeretne, és nem érdeklik az ilyen marhaságek. Úgy látom, hogy velük olyan problémák vannak, amiket a mostani oktatási rendszer nem tud kezelni [...], mert mit tudok kezdeni az integrációval, ha ő meg a családja nem akarja?”

Egy hallgató esetében figyelhető csak meg az ettől eltérő vélemény. Ő óraadóként tanított egy olyan iskolában, ahol nagy arányban voltak hátrányos helyzetű, többségükben cigánygyerekek. A diákokat így kevésbé negatívan ítéli meg, azonban a család, a környezet hibáztatása – hasonlóan a gyakorló pedagógusok idézett kijelentéseihez – nála is hangsúlyos.

„Amivel meg lehetett fogni őket, az az elfogadás, a megismerés. Hogy megszerettem őket. Semmi más. Ha erősebben szóltam oda, ha feleltem a hangom, ha csoportmunka volt, ha páros munka, semmi nem használt. Amikor felosztottuk az órát úgy, hogy na, akkor tíz percig beszélgetünk arról, hogy mi történt veletek otthon – mert nincs kinek elmondaniuk – akkor cserébe nekem adták az óra következő részét, hogy taníthatom őket.”

Az óvodapedagógus hallgatók – szemben a fentiekkel – nem kizárólag a gyermekkori élményeikre támaszkodnak. A képzésük ideje alatt jártak olyan óvodában, ahol egy-egy csoportban nagyobb volt a roma gyerekek aránya. Ettől eleinte többen tartottak, de utólag hasznos tapasztalatként értékelték. Nem zárkoznak el attól, hogy etnikai szempontból vegyes csoportban dolgozzanak, és nem jellemző egyikükre sem, hogy a számosság jelentőséggel bírna a jövőbeli munkájuk során. *„Egy gyerek is lehet nehéz, ez neveltetés kérdése.”* – fogalmazza meg az egyik hallgató. Az egyik interjú során példaként említenek két cigány gyermeket, akiket a csoport minden tagja ismer, és elmondják, hogy az egyikük nagyon kedves és szeretetre méltó volt, míg a másikuk a nehezen kezelhetőkhöz tartozott. Mindkét interjú során megemlítik, hogy az értelmiségi szülők elhanyagolt gyermekei, akiket *„a tabletre hagynak”*, ugyanolyan kihívást jelenthetnek szakmai szempontból, mint a nagyon hátrányos helyzetű családból érkezők.

Egyértelműen kirajzolódik az interjúk során, hogy a hazai cigányságot nem homogén csoportnak látják, az esetleges problémás gyermekkori élmények reflektáltak, mellettük megjelenik az elfogadás is. Néhányan konkrétan megfogalmazzák, hogy a családi háttértől függ az, hogy mennyire szívesen vállalnák roma gyerekek nevelését, illetve mennyire érzik kompetensnek magukat. Ha a szülőkkel *„jól ki lehet jönni”*, akkor a gyermek egyáltalán nem jelentene gondot.

„[...] két véglet van, egyik mindenkibe belekötnek, a másik véglet, aki ápolt, tiszteltető. De nálunk [gyerekkoromban] a rosszabbik volt.”

A képzésről szóló elbeszélésekben megmarad ugyanez a kettősség. Az óvodapedagógus hallgatók alapvetően a szülőktől tartanak. Ennél a témánál már megjelenik a

számasság problematikája is. Úgy érzik, hogy elméleti felkészítést nem kaptak, például az említett kulturális különbségeket illetően. Ugyanakkor a kompetencia hiánya a szülőkkel való minden problémás helyzetre vonatkozik, így elmondják, hogy például azt is nehéz lenne közölni, ha autisztikus jeleket vennének észre egy gyermekben. Azaz a szülőkkel való kapcsolat kialakítása, az együttműködés egy olyan szituáció, amelyben nem érzik kompetensnek magukat, függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma családról van-e szó. Ennél a kérdésnél is többen hangsúlyozzák, hogy minden család más, de azt is hozzátésszik, hogy mindezekről elméletben nem volt szó, csak a gyakorlat során jöttek a tapasztalatok.

„Ha 90 százalékban cigány gyerekekből állna a csoport, az azért lenne nehéz, mert nem ismerjük az ő kultúrájukat, a szülőkkel is ezért lenne nehezebb megtalálni a hangot.”

A tanár szakos hallgatók az elméleti és a gyakorlati képzést is hiányolják a romákkal kapcsolatban. Úgy vélik, hogy maga az egyetemi oktatás sem reális, például az oktató úgy beszél szakmódszertanról, sokféle módszer alkalmazásáról, hogy frontális órát tart. Nem kapnak támogatást abban, hogy mit lehet tenni egy olyan osztályban, ahol nem lehet úgy dolgozni, ahogyan az ideális lenne, és mi az, ami fontos egy ilyen helyzetben.

„A hospitálásnál is kirakatórára mentünk be, egy nagy létszámú osztályban minden gyerek olvasta a Kiegyezés eredeti szövegét, meg tudta nevezni az összes tisztséget – csak néztem. Utána el is mondta a tanár, hogy igen, ez meg lett előre beszélve, mert egyébként ez egy gyengébb képességű osztály.”

Abban a fókuszcsoportban, amelyben a saját tanítási tapasztalatait megosztó hallgató volt, a többiek úgy reagáltak erre, hogy találkozniuk kellene ilyen helyzetekkel – és sokféle, pedagógiai szempontból problémás helyzettel – a képzésük során, ha másképp nem, legalább esettanulmányok formájában. Azaz a kompetenciaérzés hiánya részükről sem csak a roma diákokat érinti.

„A képzésben erről semmi nincs, amit Brigi elmesélt, hogy ő talált rá megoldást, az nem azért volt, mert ezt tanulta. De SNI diákokról se tudunk semmit, pedig ilyen óránk volt pont a beszélgetés előtt. Nem tudnám ezeket a helyzeteket kezelni.”

A roma szakkollégiumok kapcsán mindegyik csoportban felmerül, hogy nem tartják korrektnek a jelentős támogatást, főként azért, mert előttük akkor sem nyitottak hasonló lehetőségek, ha ők maguk is rossz szociális vagy anyagi helyzetben vannak, a tanulmányi ösztöndíj pedig meglehetősen csekély. A tanár szakos hallgatók ezen kívül nem is rendelkeznek semmilyen ismerettel a roma szakkollégiumokról, noha az egyikük csoportjába jár egy hallgatótárs, aki a Wáli István Református Cigány Szakkollégium tagja.

„[...] irtózatossá kaphatnak azok, akik cigányok és egyetemisták. Én is lehetek hátrányos helyzetű, de én nem kaphatok semmit. Viszont rólunk meg, amit le tudnak húzni, mindent lehúznak, pofátlanul.”

Az óvodapedagógus hallgatók esetében a roma szakkollégiumokhoz, ezen belül is a kampuszon működő Lippai Balázs Roma Szakkollégiumhoz ambivalens a viszony. Társadalmi szempontból mindenképpen hasznosnak, fontosnak értékelik, egyfelől az oda járó hallgatók számára, másfelől azoknak a roma gyerekeknek, közösségeknek, akiket majd a szakkollégiumból kikerülő óvodapedagógusok nevelni fognak. Sajnál-

ják, hogy nincs érdemi kapcsolat a szakkollégiumi hallgatók és a többiek között. Ők is hasonlóan vélekednek, mint a tanár szakos hallgatók, azaz, hogy nem korrekt a szakkollégisták privilegizált támogatása. De nemcsak az anyagi támogatás tekintetében érzik, hogy a szakkollégiumi hallgatók kivételezett helyzetben vannak, hanem az egyéb lehetőségeket, például a mentori segítséget, vagy a sportolást illetően is. Az egyikük egy zumbaórát említ, amin a szakkollégiumi hallgatók ingyen részt vehettek, a többiek pedig nem, bár ez „jó lett volna akár közös programnak is”.

Az egyik óvodapedagógus hallgatói fókuszcsoporthoz kisebb vita bontakozik ki azzal kapcsolatban, hogy mennyire integrál a roma szakkollégium: a csoport egyik része azt mondja, hogy nagymértékben, míg a többiek máshogy érvelnek. Végül arra jutnak, hogy társadalmi szinten integrál, de az egyetemen belül, itt és most, inkább elválaszt.

„Nem annyira integrál, mert pont, hogy ők egy szűkebb kört alkotnak, és nincs közünk az ő tevékenységükhöz.”

Összegzés

Az óvodapedagógus és a tanár szakos hallgatók között jelentős eltérés figyelhető meg a vizsgált témákban. A kompetenciáérzésben érzékelhető különbségeket esetleg az előbbi képzés gyakorlatiasabb volta okozhatja, a szemléletbeli eltérések okainak pontos feltárása további vizsgálatokat igényel. A megkérdezett óvodapedagógus hallgatók alapvetően szeretnék a diplomaszerezés után a pályára lépni, míg a megkérdezett tanár szakos hallgatók többsége bizonytalan, a képzés nem erősítette meg pedagógusi motivációjukat, elhivatottságukat. Egyfelől felkészületlenül érzik magukat a különféle pedagógiai problémák kezelésére, másfelől viszont nem látják valódi szakmai tudásnak a pedagógiai tudást. Erre utal, hogy a szakmai fejlődést, a tanári karriert jelentős többségük az egyetemi oktatói pályával kapcsolja össze, elsősorban az adott szakterületen való fejlődés okán. Szintén ezt jelzi, hogy a pedagógiai folyamat egyre jobb tervezése, szervezése, a pedagógia helyzetek sikeresebb megoldása csupán egy interjúalany számára jelentett szakmai fejlődést.

Míndez tükröződik abban is, hogy milyen oktatási intézményben szeretnék dolgozni. A megkérdezett tanár szakosok számára az iskola színvonala, elit, de legalábbis nem hátrányos helyzete a mérvadó. A megkérdezett óvodapedagógus hallgatók ezzel szemben az intézményi klímát, a kollégák motiváltságát és az óvoda pedagógiai programját tartják fontos szempontnak.

A romákkal kapcsolatban minden fókuszcsoporthoz megjelentek a gyerekkori iskolai élmények, amelyek általában negatív helyzeteket írtak le. A tanár szakosok esetében ez a vélemény a jelenre is vonatkozott: a cigányokat nehezen kezelhető, nem motivált csoportnak tartják, a diákokat legjobb esetben a család, a roma közösség áldozatának, ami visszahúzza őket. Jellemzi őket a korábbi kutatásokban leírt számosság-érzékenység, azaz a pedagógiai helyzetek problematikusságát a feltételezett roma gyermekek nagyobb aránya egyértelműen növelné. Az óvodapedagógusok ugyanakkor reflektálnak saját korábbi élményeikre, a romákat nem homogén csoportnak tartják. A családi háttér, a szociális helyzet mind olyan tényező, ami befolyásolja egy gyermek viselkedését. A számosság-érzékenység esetükben nem merül fel: egy gyerek is lehet kezelhetetlen, míg többet is lehet sikeresen nevelni, ha a családi szocializáció nem tér el élesen az óvoda céljaitól, elvárásaitól.

A megkérdezett tanár szakos hallgatók úgy ítélték meg, hogy a pedagógusképzés során sem elméleti, sem gyakorlati szinten nem kaptak ismereteket a romákkal kapcsolatban, míg az óvodapedagógus hallgatók az elméleti tudást hiányolják. Jellemzően mindkét hallgatói kör azoktól a helyzetektől tart, amelyekben nem érzi kompetensnek

magát. Ez a pedagógushallgatók esetében a diákokat és a családokat is érinti, míg a leendő óvodapedagógusok csak a szülőktől, a velük kapcsolatos problémáktól tartanak.

A roma szakkollégiumokról a hallgatók összességében kevés ismerettel rendelkeznek, viszont az oda járókat kivételezett helyzetűeknek tartják, ami véleményük szerint nem korrekt a többségi társadalomhoz tartozó hallgatókkal szemben. Az óvodapedagógus hallgatók az intézmény közelsége miatt árnyaltabban ítélik meg a helyzetet: nemcsak az anyagi lehetőségeket tartják kivételesnek, hanem a mentori támogatást és a különféle programokat is. Utóbbiakon ők is szívesen részt vennének, akár közösen is: nyitottak arra, hogy a szakkollégiumi társaikkal tanuljanak egymástól, ismerjék meg egymás kultúráját. Fenntartásokkal, de kijelenthetjük, hogy a roma szakkollégium intézményi hatása érvényesül esetükben, az átlagostól kevésbé előítéletes beállítódásban minden bizonnyal van szerepe, ugyanakkor a gyakorlatorientáltabb képzés is szerepet játszik abban, hogy kompetensebbnek érzik magukat a roma gyerekekkel való foglalkozásban, mint a tanár szakos hallgatók.

Irodalom

- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bernát Anikó (2010). Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. In: Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. Budapest: Társi. 312-326.
- Burger, Kaspar (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. DOI: [10.1016/j.ecresq.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001)
- Csepeli György & Simon Dávid (2004). Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: perception and self-identification. *Journal Of Ethnic And Migration Studies*, 30(1), 129-150. DOI: [10.1080/1369183032000170204](https://doi.org/10.1080/1369183032000170204)
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András & Mrázik Julianna (2002). A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 31-61.
- Horváth Kata (2010). A „hátrányos helyzet” és a „cigányság” tapasztalatainak újrafogalmazása. A dráma mint pedagógiai és kutatási módszer In: Horváth Kata (szerk.): *A dráma mint társadalomkutatás*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 81-106.
- Huszár Zsuzsanna, Géczi János & Sramó András (2003). Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttere. *Iskolakultúra*, 13(4), 41-50.
- Kállai Gabriella (2011). A romológiai ismeretek közvetítése a felsőoktatásban és hatása a hallgatók cigányképére. *PhD-disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kende Ágnes (2013). Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély*, 29(2), 70-82.
- Messing Vera, Neményi Mária & Szalai Júlia (2010). Ethnic Differences in Education in Hungary: Survey Report. In: *EDUMIGROM Survey Studies, Central European University*. Center for Policy Studies, Budapest.
- Nagy Mária (2002). A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 40-58.
- Pusztai Gabriella & Torkos Katalin (2001). Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*, 10(3), 584-594.
- Szabóné Kármán Judit (2008). Az etnikai identitás és a kisebbségi lét mentálhigiéniés attribútumai a hazai roma/cigány értelmiség körében. *MI/MÁS Konferencia*, Eger, 2008. március 20.
- Szalai Júlia, Messing Vera & Neményi Mária (2010). Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective. In: *EDUMIGROM Comparative Papers*. Center for Policy Studies, Budapest.

Markos Valéria

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

A fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról

Bevezetés

Magyarországon a rendszerváltást követő gazdasági, társadalmi és politikai átalakulás utat nyitott a civil szervezetek létrejöttének. Az állami és piaci szektor különválásával egyre inkább megnőtt az igény egy harmadik szektor kialakítására, amely olyan társadalmi szükségleteket kíván kielégíteni, melyre sem az állami, sem a piaci szektor nem alkalmas. A civil szervezetekben való önkéntes részvétel – azon túl, hogy számos pozitív hozadékkal jár mind az egyén, mind a társadalom számára – egy újfajta szocializációs csatornaként jelenik meg a fiatalok életében. A különböző civil szervezeteknél elsajátított viselkedésmód elősegítheti a fiatalokat aktívabb társadalmi részvételre a szűkebb és tágabb környezetükben.

Az OECD (Eurobarometer 75.2, 2011) és a Központi Statisztikai Hivatal adatai (Az önkéntes munka jellemzői, 2016) adatai mind azt bizonyítják, hogy hazánkban a nyugati országokhoz képest jóval alacsonyabb az önkéntes tevékenységet végzők aránya. Szükségyszerűvé vált egy olyan központi, állami intézkedés, mely elősegíti az önkéntes szerepvállalás tudatosítását az állampolgárok körében a lehető legfiatalabb korban. Így 2012-ben bevezetésre került az iskolai közösségi szolgálat, melynek céljai között szerepel az állampolgári aktivitás és az önkéntes szerepvállalás elősegítése. Ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat elérje említett céljait, a civil szféra részéről egy olyan befogadó és együttműködő közegre van szükség, mely segíti azt, hogy a fiatalok középiskolás éveik alatt olyan pozitív állampolgári mintát és attitűdöket sajátítsanak el, mely a jövőben képes lesz társadalmi szinten is kimutatható pozitív hozadékokat teremteni.

Tanulmányom célja megvizsgálni a civil társadalomban való részvétel egyéni és társadalmi hatásait, empirikus úton feltárni a fogadószervezetek attitűdjeit és tapasztalatait a közösségi szolgálattal kapcsolatban. Kutatási kérdéseim elsősorban arra irányulnak, hogy milyen előnyökkel és hasznosulással jár a fogadószervezetek számára a közösségi szolgálatos diákok fogadása, és a koordinátorok meglátása szerint milyen társadalmi hasznot nyújt a program bevezetése. A közösségi szolgálat kiforrottságából adódóan számos megoldásra váró problémával néznek szembe a diákok (Markos, 2015), valószínűsíthetően a fogadószervezetek koordinátorai is, melyet jelen tanulmányban részletesebben is kifejtetek.

A civil aktivitás mikro- és makroszintű jellemzői

Az 1960-as és 1970-es években felbukkanó társadalmi mozgalmak, melyek politikai célokkal rendelkeznek, de nem töreksenek a politikai hatalom megszerzésére, társadalmi problémákra próbálnak szervezett válaszokat adni. Aktívabb állampolgári részvételre buzdítanak, az erőszakmentesség elvét szem előtt tartva, és ehhez az aktivitáshoz igyekeznek megteremteni a színteret. A civil társadalom az állam, a társadalom és a gazdaság viszonyrendszerében egy új pozíciót foglal el, de ezen újdonság ellenére maga a fogalom nem új, esetleg csak annak használata. A civil társadalom fogalmának történeti áttekintése során három elkülönült értelmezési időszakot különíthetünk el. Már

az ókori gondolkodóknál megjelent a fogalom első, tradicionális értelmezése, mely az állam és a társadalom között még nem tesz különbséget. A modern értelmezés elkülöníti és szembe is állítja egymással az államot és a társadalmat. A közelmúlt értelmezései pedig az állam mellett már a gazdaságot is leválasztják a fogalomról, így kirajzolódnak a civil társadalom ma leginkább használt jellemzői, határai (Cohen és Arató, 1992a):

- kormányzati szervektől független,
- nem profitorientált,
- önkéntes módon szerveződő,
- különböző társadalmi szervezetek, egyesületek.

A civil szervezetekben való tagságnak vagy önkéntes munkavégzésnek pozitív hatása és hozadéka van mind a társadalom, mind az egyén számára. A civil szervezetek fontos szocializációs csatornák fiatal és felnőttkorban egyaránt, hiszen a szervezetekben való tevékenység során olyan viselkedésmódot sajátíthat el és gyakorolhat az egyén, mely szükséges az aktív részvételen alapuló demokrácia megvalósításához és működéséhez (Kuti, 1996; Vajda, 1997; Glózer, 2000).

A különböző ifjúsági szervezetekhez, vagy a tanintézményekben működő diákönkormányzatokhoz való csatlakozás által a fiatalok olyan élmények és információk birtokába juthatnak, és olyan képességekkel gazdagodhatnak, melyek szocializációjuk tekintetében meghatározóak. Segít kialakítani bennük a civil tudatosságot, a másokon való segítségre való hajlandóságot, a társadalmi cselekvésekbe kapcsolódáshoz szükséges viszony kialakulását és az önkéntességre való hajlandóságot (Nárai, 2004).

A nemzetközi szakirodalom szerint, ha valaki korai életszakaszában (középiskola, felsőoktatási évek) önkéntes munkát végez, vagy részt vesz valamilyen egyesületben, az növeli a felnőttkori állampolgári aktivitást, és később is nagyobb hajlandóságot mutat majd az az effajta viselkedésre, azaz növeli a jövőbeni önkéntesség kialakulását (Brow, 1999b; Smith, 1999; Wilson és Musick, 1999).

Brown (1999b) szerint az önkéntességgel kapcsolatos fiatalkori élmények és tapasztalatok hozzájárulnak a felnőttkori önkéntes részvétel ösztönzéséhez. A fiatalok információt kaphatnak az aktív társadalmi részvétel lehetőségeiről és fontosságáról, megtapasztalhatják az önkifejezés ezen módját, és nem utolsó sorban megtapasztalhatják azt a pszichikai állapotot, mely mások megsegítéséből ered.

Putnam (1995, 2000) szerint minél többen kapcsolódnak be civil szervezetek, klubok, egyesületek munkájába, annál erősebb az egyének közötti érzelmi és információs háló, annál nagyobb bizalom és együttműködési készség alakul ki a társadalomban. Putnam a bizalom kapcsán kiemeli, hogy a szervezetben való tevékenység során az egyéneknek meg kell bízniuk egymásban, azaz, akik együtt dolgoznak, nem fognak a közös céllal ellentétesen cselekedni. Az együttműködés alapja tehát a bizalom, mely az individuumok kölcsönhatásán keresztül jön létre. Putnam egy jól működő társadalomban a személyes kapcsolatok fontosságát hangsúlyozza, hisz a civil szervezetekben való részvétel, a tagság fontossága abból adódik, hogy a szerveződések elsősorban a tartós közösségi kapcsolatok révén képesek a társadalmi tőke létrehozására és közvetítésére, így a társadalmi struktúra erősítésére. Putnam a bizalom, a hálózatok (kapcsolatok) és az állampolgári felelősségtudat együttesében találta meg a demokrácia működésének kulcsát (Wollebaak és Selle, 2002).

A civil szervezetek hálózati kiterjedtségének hiányában a társadalom atomizálódik, melynek következménye, hogy hiányoznak azok az erők, melyek az egyéni érdekek

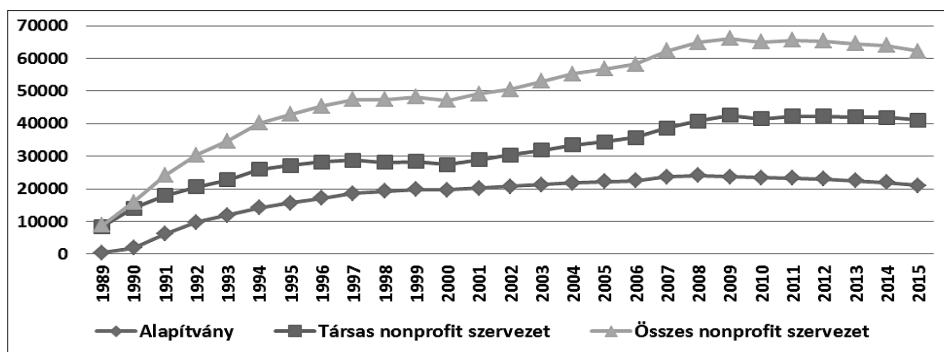
diverzitását kollektív érdeké tudnák egységesíteni. Így tehát a civil szféra kiterjedtsége a társadalom jó működésének egyik fontos mutatója (Kuti, 1998).

A civil szervezeti tagság jellemzői Magyarországon

Magyarországon a 80-as évek végéig nem igazán volt jelen a köztudatban a civil aktivitás és önkéntes munkavégzés jelensége. Ugyan korábban is működtek önkéntes és civil szervezetek (pl. KISZ, Nőszövetség, Hazafias Népfőrd), de ezek elsődleges célja a párt és annak politikájának a támogatása volt. Ugyanakkor a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) jelentései alátámasztják az civil szervezetek meglétét, habár rendszeretlenül és szervezetlenül működtek, hisz a szervezetek nagy része nem tudatosan foglalkoztatott önkénteseket (F. Tóth és Nagy, 2009).

A rendszerváltás idején a törvényi változásokkal párhuzamosan jelentős mértékben kezdett növekedni a főképpen önkéntes munkán alapuló egyesületek és egyletek száma; többségük bekapcsolódott a szociális feladatok ellátásába is. Fő céljuk az volt, hogy megpróbáljanak megoldási javaslatokat kialakítani a fennálló társadalmi problémákra. A harmadik szektor fellendülése több lépésben ment végbe. Bizonyos civil tevékenységek kibontakozása – például a kultúra vagy a természetvédelem területén – már a nyolcvanas években kezdetét vette. Igazán lényeges változást az 1987-es Polgári Törvénykönyv módosítása hozott, hisz ekkor megnyílt a lehetőség az alapítványok létrehozására, majd ezt követően 1988-ban megalakult egy adórendszer is, ami lehetővé tette a civil szektor támogatását. 1989-ben jelent meg az a rendelet, amely visszaállította az egyesülés teljes szabadságát (Szigeti, 2003).

A KSH az úgynevezett társas nonprofit szervezetek – mely magában foglalja többek között az egyesületeket, klubokat, köröket – gyarapodásával méri az önkéntesség és civil aktivitás növekedését. Ezek a szervezetek többségében kis létszámmal, fizetett alkalmazott nélkül vagy kis létszámú fizetett alkalmazott foglalkoztatásával működnek. Elsősorban baráti, érdeklődési, szomszédsági, területi vagy szakmai csoportok, ahol a feladatokat maguk a szervezet tagjai látják el, bármiféle fizetség ellenében. Természetesen az alapítványok is alkalmazhattak önkénteseket, de a klasszikus önkénteseket foglalkoztató szervezeteknek a társas nonprofit szervezetek tekinthetők. A nonprofit szervezetek számának növekedése a csúcstól 2009-ben érte el, amikor is 66 145 ilyen szervezet működött. 2009 óta nem sikerült elérni ezt a magas arányt, azóta fokozatos csökkenés érzékelhető (1. ábra, Czike és Kuti, 2006).



1. ábra A társas nonprofit szervezetek alakulása Magyarországon 1989-2015 (ezer fő)
(Forrás: KSH, 2016; Nemzeti Önkéntes Stratégia, 2012-2020)

A civil társadalom alapját képző önkéntes szektor feltételeinek javítása egyfajta figyelemfelhívást is jelent az önkéntesség szükségyszerűségére, jelentőségére és népszerűsítésére. Hazánkban a szociális ellátás területén elsősorban a civil szervezetek által felkínált önkéntes tevékenységek a jellemzőek. Az egyéni felajánlások – egyéni segítők – megjelenése még igen ritka és főként a területi ellátásban jelenik meg (például a házi gondozásban). Az önkéntes segítő munka presztízsének növeléséhez és az önkéntes segítők számának emeléséhez nagymértékben hozzájárultak azok a főiskolai/egyetemi képzések (például a szociális munkás), tanfolyami képzések (szociális gondozó), amelyek az elmúlt néhány évben kínálják szolgáltatásaikat (Zentai, 2006).

Magyarország az OECD-adatok alapján a közepes önkéntes aktivitású országok közé tartozik.¹ Annak okát, hogy Magyarországon az ezredfordulót követően az önkéntesek száma még mindig jóval elmarad a nyugati országokéhoz képes a következőkkel magyarázzák (Bocsi, Fényes és Markos, 2017; Szigeti, 2003):

- a pozitív szülői és/vagy társadalmi minta hiánya,
- a hagyományos közösségek felbomlása (például urbanizációs okok),
- a civilek szervezési készségeinek hiányossága,
- emberi erőforrások hiánya (mivel kevés a fizetett alkalmazott a szervezeteknél, azok hiányában nem képes a szervezet megfelelően bánni az újonnan érkező önkéntesekkel),
- az emberek pénzkeresésért vívott küzdelme (a nyugati országokéhoz képest kevesebb idő jut szabadidős programokra),
- a megfelelő törvényi háttér hiánya,
- hiányzik az önkéntesség megfelelő társadalmi súlya.

Ha kifejezetten az ifjúsági civil szervezeteket vizsgáljuk, megállapítható, hogy jelenleg a magyar társadalom nincs felkészülve arra, hogy a fiatalok a szocializációjuk során elsajátítsák a társadalmi részvétel és felelősségvállalás formáit. Jancsák (2007) szerint nincs kellően biztosítva az a keretrendszer, ahol mintát kaphatnak a fiatalok arról, hogy hogyan sajátítsák el a demokrácia eszközeit, valamint az állampolgári tudatosság és a civil magatartás jellemzőit.

Ha az elmúlt évek Magyar Ifjúság (2012, 2016) kutatásait vizsgáljuk, látható, hogy a fiatalok szervezetekhez való csatlakozásának aránya hasonló mintázatot mutat. Míg 2012-ben a megkérdezettek 23%-a, 2016-ban 25%-a vallotta azt, hogy tagja valamilyen

¹ Eurobarométer 75.2. (2011) adatai alapján. Az önkéntesek számát jelentősen meghatározza az önkéntesség definíciója, mely a vizsgálatok során gyakran eltérő lehet.

szervezetnek. A fiatalok elsősorban sportkluboknak és sportegyesületeknek tagjai, melyet a diák- és hallgatói valamint szabadidős szervezetek követnek. A lista negyedik helyét a környezetvédelmi és természetvédelmi, állatvédelmi szervezetek követik. Az adatok azt mutatják, hogy a fiataloknak csak egy igen szűk rétege tagja politikai szervezetnek. Ha a társadalmi háttértényezőket is figyelembe vesszük, megállapítható, hogy a magasabb arányú szervezeti kötődés a jó státuszú szülők magasan iskolázott gyerekei-nél kimutatható, azaz a diplomával rendelkezők vagy jelenleg felsőoktatásban tanulókra jellemző inkább (Székely, 2012; Bauer és mtsai, 2016).

Látható tehát, hogy szükségszerű olyan intézkedéseket szorgalmazni, melyek orvosolják ezeket a problémákat. Többek között ilyen lehet az Amerikai Egyesült Államok és Nyugat- Közép Európa több országában már jól bevált módszerként jelen lévő úgynevezett service-learning. Kelet-Európában – ahol a civil szervezetek és a civil aktivitás hasonló jellegzetességekkel bír, mint Magyarországon – eddig alig jelentek meg ilyen jellegű programok. Magyarországon az iskolai közösségi szolgálat tehát egy hatékony program lehet arra vonatkozóan, hogy a civil aktivitással és társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos mutatók a közép- és nyugat-európai országok mintá-zatához közelítsenek.

Az iskolai közösségi szolgálat tartalmi kritériumai és céljai

A 2011. évi CXC. törvény 4.§ 15. pontja határozza meg az iskolai közösségi szolgálat fogalmát. A rendelet így definiálja a közösségi szolgálatot: „*Szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgoása.*” A törvény továbbá arra is kitér, hogy a 2016. január 1-jét követően az érettségi bizonyítvány kiadásának feltétele, a diákok ötven óra közösségi szolgálat teljesítésének igazolása. Az iskola szervezett keretei között kell szociális vagy karitatív tevékenységet folytatni (Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, 4.§ (15.), 6§ (4)).

A középiskolák kötelessége a közösségi szolgálat megszervezése. Ennek elérése érdekében, az iskolai igazgatója által felkért pedagógus, az úgynevezett iskolai koordinátor folyamatosan vezeti és dokumentálja a közösségi szolgálattal kapcsolatos egyéni vagy csoportos tevékenységeket, a fogadóintézményekkel és szervezetekkel való kapcsolat-felvételt és kapcsolattartást. A koordinátor az 50 óra keretén belül öt óra felkészítő és öt óra értékelő, záró foglalkozást tart a diákok számára. A 9–12. évfolyamos tanulóknak az 50 óra közösségi szolgálatot arányosan elosztva, lehetőleg három tanév során kell teljesíteniük. A tevékenység alkalmanként tanítási napokon legalább egy, de legfeljebb három óra, tanítási napokon kívül legkevesebb egy, legfeljebb öt órás időkeretben van meghatározva. (Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, 4.§ (15.), 6§ (4)).

Bodó Márton (2014) iskolaigazgatók, pedagógusok körében végzett monitoringvizsgálatainak eredményei szerint a pedagógusok a közösségi szolgálattal kapcsolatban problémaként az információhiányt és a gyakorlati tapasztalatok hiányát említették. A válaszadók 66%-a a 2012/2013-as tanév végén csak hallomásból ismerte, míg 80%-a még nem vett részt közösségi szolgálat szervezésében. Annak ellenére, hogy a 2012-es tanévben a közösségi szolgálat bevezetésre került, a vizsgálati eredmények szerint a tanév második felében az iskolák jelentős része még nem volt tisztában azzal, hogy mi is valójában a közösségi szolgálat.

Bodó Márton 2015-ben online kérdőíves adatfelvételt végzett szintén pedagógusok, koordinátorok és intézményvezetők körében. A kérdőív nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy vizsgálja a pedagógusok, elsősorban a koordinátori szerepet betöltők munkamotivációit. Az eredmények azt mutatták, hogy a koordinátorok mindössze 13,4%-ának van személyes indíttatása, mely komoly veszélyt jelenthet a közösségi szolgálat sikeres-

ségére. Lényeges hangsúlyozni, hogy a koordinátorok motivációja jelentős mértékben befolyásolja a diákok motivációját, ezért fontos, hogy a legmegmotiváltabb és legelkötelezettebb személy töltse be ezt a pozíciót. A kutatási eredmények szerint azonban a döntést az iskolavezető a személyes motiváció feltérképezésén túl az alapján hozza meg, hogy kiknek van megfelelő tapasztalata, felkészültsége, kapcsolatrendszere és kapacitása a szervezéshez. A személyes indíttatás aránya tehát csekély. További problémaként jelenik meg, hogy a pedagógusok a 22-26 órás munkaidejükön túl, a szabadidejük terhére szervezik a közösségi szolgálatot. A koordinátor a 26 óra megtartásán túl nem képes az adminisztráción felül bármilyen más tevékenységet végezni (mely nem is várható el), így a szervezési feladatokat átterheli a diákokra és a szülőkre. Ebből következik, hogy a felkészítő, illetve levezető órák sem történnek meg. Fontos lenne tehát a koordinátorok anyagi vagy természetbeni jutalmazása ahhoz, hogy a közösségi szolgálat minél sikerebb legyen (Bodó, 2016).

A szolgálat teljesítésére iskolán belül és kívül is van lehetőség. Iskolán kívül civil vagy nonprofit szervezeteknél, állami, önkormányzati, egyházi intézményeknél, szervezeteknél, de magánszemélynél is teljesíthető a szolgálat. Ez utóbbi esetben az iskola, egy ernyőszervezet vagy egyéb koordináló szervezet lehet a fogadóintézmény. Szakszervezetnél, politikai szervezetnél, pártoknál nem teljesíthető az iskolai közösségi szolgálat.

A közösségi szolgálat során a diák köteles az iskola által készített közösségi szolgálati naplót vezetni, mellyel igazolja az 50 óra elvégzését. A napló tartalmazza, hogy a diák mikor, hol, milyen időkeretben és milyen tevékenységeket folytatott. A diákok kizárólag olyan segítő tevékenységet végezhetnek, melyek szakképzettséget nem igényelnek, és az nem az intézmény munkatársainak munkaköri feladata. A feladat teljesítését a fogadóintézmény koordinátora aláírásával igazolja. A szolgálat többféle területre kiterjedhet, úgymint:

- egészségügyi,
- szociális és jótékonyági,
- oktatási,
- kulturális és közösségi,
- környezet- és természetvédelmi,
- katasztrófavédelmi,
- óvodáskorúakkal, sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal, idős emberekkel közös sport- és szabadidő (Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, 133.§ (2)).

A közösségi szolgálat egyik fő célja, hogy lehetőséget biztosítson az alulról jövő kezdeményezéseknek, hogy a diák információkkal gazdagodjon a civiltásról, önszerveződésről és önkéntességéről, és hogy erősítse a fiatalok számára a későbbi önkéntes elköteleződést. A program egyfajta érzékenyítési folyamat a közjó és segítségnyújtás felé. Lényeges eleme, hogy a diák szembekerül a valósággal, munkája során hasznosnak és értékesnek érezheti magát a társadalom számára, növeli önbizalmát, önismeretét, fejleszti állampolgári elköteleződését. A közösségi szolgálat során elért teljesítmény nem függ össze a tanuló tanulmányi eredményével, így a tanulási nehézségekkel küzdő diákok is sikereket érhetnek el a programban (Bodó és Schnellbach, 2014).

A közösségi szolgálat során az általános célok keverednek a pedagógiai célokkal. A szolgálat lehetővé teszi a diákoknak, hogy fejlesszék személyes és szociális kompetenciáikat, közvetlen tapasztalati tanulás által. A közösségi szolgálatnak kihívásnak, élvezetesnek kell lennie, egyfajta személyes utazásnak önmagunk felfedezéséhez. A tanulók nem ugyanazon szintről indulnak, így eltérőek a célkitűzéseik és szükségleteik is. Az iskolai közösségi szolgálat akkor lesz sikeres, ha a diák számára fel van kínálva a lehetőség, hogy több tevékenységből választhasson, és a végzett tevékenység igazodik a tanuló személyiségéhez. Fontos, hogy az érintett szereplők, azaz a diákok, a fogadószervezetek és a pedagógusok tájékozottak legyenek, és rendelkezzenek a megfelelő információval. Továbbá, hogy a közösségi szolgálatot felkészítő óra előzze meg, és levezető óra zárja, mely során megtörténik a reflexió és az élmények megosztása (Galambos és Matolcsi, 2012; Matolcsi, 2013; Rozgonyi, 2014).

2015-ben fókuszcsoportos interjúk segítségével vizsgáltuk a 10–11. évfolyamos középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatait. Különbségek mutatkoztak a gimnáziumba járó és a szakközépiskolába járó diákok közösségi szolgálat iránti attitűdjeikben is. Bár mindkét csoport elsősorban kényszerként, kötelezettségként fogta fel a közösségi szolgálatot, a gimnazisták érzékelték annak hosszú távú céljait, és azt, hogy milyen pluszelőnyökkel járhat későbbi életük során. A szakközépiskolába járó diákok elmondásuk alapján nem töreksenek arra, hogy a tanult szakmájukhoz hasonló területen végezzék a szolgálatot. Még ha lenne rá lehetőségük, akkor sem. Egyes esetekben – ha mégis kapcsolódott a terület a tanulmányokhoz – a szolgálat során olyan kiegészítő feladatokat végezhetek a diákok, ami nem segítette szakmai tapasztalatszerzésüket. A két oktatási intézménytípus közötti különbség adódhat abból, hogy a gimnáziumokban esetleg magasabb szintű a közösségi szolgálatra való felkészítés minősége, vagy több információval látják el a diákokat, de adódhat akár a gimnazisták érdeklődőbb hozzáállásából vagy jobb társadalmi háttéréből is (Markos, 2015; Markos, 2016a).

2016-os kvantitatív kutatásunkban tovább vizsgáltuk a tapasztalatok és az iskolatípus közötti összefüggéseket. Az eredmények szerint az iskola típusa és a szak jelentős mértékben befolyásolja a fiatalok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatait, mind a területváltást, mind a területváltás motivációját és azt, hogy hol teljesítik a közösségi szolgálatot. A felkészítő és a feldolgozó órák meglétében és hiányában is kimutatható volt a szignifikáns összefüggés iskolatípusonként. A kutatás továbbá rávilágít arra is, hogy a diákok elsősorban az óvodáskorú, sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal, idős emberekkel közös sport- és szabadidős területen folytatható tevékenységet választják. Magas arányban választották még a diákok a szociális és jótékonyági, a környezetvédelmi, valamint kulturális és közösségi területet is. A diákok által legkevésbé választott terület a katasztrófavédelmi és az egészségügyi terület volt (Markos, 2016a).

A kutatás részletei

Kutatásom legfőbb kérdése a civil szervezetek oldaláról, hogy vajon milyen előnyökkel és nehézségekkel jár a fogadószervezetek számára a közösségi szolgálattal kapcsolatos diákok fogadása, valamint, hogy a diákok mennyire képesek a szervezet számára valóban hasznos tevékenységet végezni. A koordinátorok oldaláról, hogy mennyire motiváltak a diákok a közösségi szolgálat elvégzése után további önkéntes munkavégzésre, valamint, melyek azok a problémák a közösségi szolgálattal kapcsolatban, melyek megoldásra várnak.

Kutatási kérdéseimre kvalitatív módszerrel kerestem választ. Korábban a diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltam (Markos, 2015; 2016a;

2016b), mely során nyilvánvaló lett, hogy a diákok többsége milyen területen működő fogadószervezetnél végzi a közösségi szolgálatot. Jelen kvalitatív kutatásban a résztvevőket ez alapján választottam ki, azaz olyan területeket vontam be, ahol jellemzően nagyobb arányban töltik a diákok a közösségi szolgálatot. Ez segítséget nyújt ahhoz, hogy még mélyebben megismerhessük a diákok attitűdjeit, és segítséget kaphassunk a korábbi eredmények értelmezéséhez. Interjúvázlatom a következő témaköröket tartalmazta: a közösségi szolgálat definíciója, céljai, a diákok és a koordinátorok motivációi, tapasztalatai és jövőképük. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányomban csak a dimenziók egy részét dolgozom fel.

Kutatásomban kilenc személlyel készítettem félig strukturált interjút. A fogadószervezetek anonimitása érdekében a tevékenységi területek alapján különböztettem meg a fogadószervezetek koordinátorait. A különböző területeken végzett tevékenységeket az 1. táblázat foglalja össze. A tevékenységi területek a következők voltak:

- Szociális és jótékonyági terület: hátrányos helyzetű családok segítségével, munkaerő-piaci integrációjával foglalkozó civil szervezet; vakokat és gyengén látókat támogató egyesület.
- Kulturális és közösségi terület: ifjúsági iroda, közösségi tér; önkéntes központ; bábszínház; könyvtár.
- Környezet- és természetvédelmi terület: Állatvédő alapítvány, állatmenhely.
- Katasztrófavédelmi terület: Katasztrófavédelmi igazgatóság.
- Sport és szabadidő: Játsszóház.

1. táblázat: A különböző tevékenységi területeken végezhető tevékenységek

Szociális és jótékonyági terület (2 db)	Kulturális és közösségi terület (4 db)	Környezet- és természetvédelmi terület (1 db)	Katasztrófavédelmi terület (1 db)	Sport és szabadidős terület (1 db)
- Kreatív foglalkozás gyerekek számára, - Nyári táboroztatás - Dekoráció készítése - Vakok számára érettségi tételek felolvasása, hanganyag készítése - Irodai feladatok: borítékolás, postára küldés - Vakok személyes segítése	-Terem-berendezés - Logisztika - Díszletkészítés, varrás, barkácsolás	- Kutyasétáltatás, fürdetés, kennel-takarítás - Kertgondozás	-Tűzoltó alaptanfolyamon való részvétel - Előadásokon való részvétel - Megismerkedés a tűzoltósági eszközökkel	- Gyerek-felügyelet - Gyerek-foglalkozásokon való részvétel - Gyerekek étkeztetésének segítése

A táblázat alapján megállapítható, hogy a diákok által végzett tevékenységek nem minden esetben kapcsolódnak közvetlenül a választott intézmény tevékenységi és működési köréhez. Például a szociális és jótékonyági terület kapcsán látható, hogy nem

minden esetben végeznek a fiatalok szociális tevékenységet, gyakran irodai feladatokat, vagy dekorációs tevékenységet folytatnak, mely során nem biztos, hogy közvetlenül kapcsolatba kerülnek a választott célcsoporttal.

Az irányított beszélgetés során igyekeztem a résztvevők véleményét, gondolatait és tapasztalatait a lehető legmélyebb módon feltárni. Az interjúk alatt többségében sikerült egy informális légkör megteremtése. Tanulmányom során a megfigyeléseimet és következtetéseimet interjúrészletekkel támasztom alá.

Önkéntes vagy „50 órás” diák?

A civil szervezetek munkatársai az iskolai közösségi szolgálat fogalmát gyakran helyettesítik az önkéntesség fogalmával. Ez a fogalmi zavar a korábbi kvalitatív kutatásunk során is megjelent a diákok körében (Markos, 2015). A beszélgetésünk elején tehát fontosnak tartottam tisztázni néhány alapvető fogalmat, amelyek szükségszerűen felmerülnek az interjú során. Elsőként arról kérdeztem a koordinátorokat, hogy szerintük mit jelent az iskolai közösségi szolgálat, és miben különbözik az önkéntesség fogalmától.

„Az önkéntességet, azt úgy definiáljuk, hogy szabadidőben, önként akaratomból, teljesen ingyen és bérmentve teszek a jóért és a közért. Míg a közösségi szolgálatban pedig egy kötelezően előírt 50 óra van, ami szükséges feltétele az érettségi szolgálatnak, vagyis az érettséginek. Úgyhogy ezt kötelezően meg kell csinálniuk.” (Kulturális és közösségi terület)

„Az önkéntesség, mint a nevében is benne van, az illető önszántából végzi, tehát saját elhatározásából elmegy egy intézménybe vagy egy szervezethez vagy egy alapítványhoz, és felajánlja magát a segítségért. Az iskolai közösségi szolgálat pedig olyan szempontból nem hasonlít az önkéntességhez, hogy ez kötelező. Tehát ezt teljesíteni kell a diáknak, amiben viszont hasonlít az önkéntességhez, hogy fizetést, azt természetesen nem kapnak érte a diákok.” (Szociális és jótékonyági terület)

Látható, hogyha külön a közösségi szolgálat és külön az önkéntesség definíciójára kérdezzük rá, a koordinátorok érzékelik a fő különbséget a kettő között; azonban a fogalomtisztázást követően a beszélgetés során továbbra is többször a közösségi szolgálat szinonimájaként használták az önkéntes, egyes esetekben a közmunka kifejezést. Az egyik koordinátor nem csak a fogalomhasználatban, de a diák hozzáállásában is érzékeltette a különbséget az önkéntesek és a közösségi szolgálatot teljesítő diákok között.

„Hát én, ahogy látom – ezt inkább tapasztalatból mondom –, hogy ugye közösségi szolgálatnál azt látom, hogy ez egy kötelező dolog a diákoknak, és ez sokszor érezhető is, hogy nem biztos, hogy olyan szívesen vannak itt. Hogyha valamire megkérjük őket, lehet, picit húzogatják a szájukat, hogy nem tetszik az nekik, viszont aki önkéntesen jön, ő tényleg bármit. Nem is kell neki mondani, észreveszi azt, hogy meg kell csinálni, tudja, hogy mi a dolga. Szívesen van itt, egész idő alatt mosolyog, hogy ez a lelkesedés, ami úgy nagyon látszik.” (Sport és szabadidős terület)

Az, hogy a diákok mennyire szívesen végzik a közösségi szolgálati tevékenységet a koordinátorok szerint elsősorban a motivációjukra vezethető vissza. Jelentős különbség mutatkozik az önkéntes és közösségi szolgálatos diák munkamotivációja között, ez

utóbbi valószínűleg köszönhető a szolgálat kötelező jellegének. Gyakori azonban, hogy nem csak a diákok, de a koordinátorok hozzáállása is más az önkéntes és közösségi szolgálatot teljesítő diákokhoz, mely a tevékenységek kiosztásában is megmutatkozik. Jellemző, hogy míg a közösségi szolgálatot végző diákok számára inkább a fizikai munka jut, addig az önkéntesek a kevésbé megterhelő, inkább kikapcsolódást és szórakoztatást elősegítő tevékenységeket végzik.

„Kutyaséta, tehát általában kutyaséta, és ha van néhány ilyen munkálat, például, hogy szél volt, nagyon összefújta a falevéllal, vagy itt a betonon vagy fűnyírás van, tehát olyankor szoktuk adni ezt, hogy akkor egy kicsit segítsenek be ebbe. Általában kutyasétáltatás, nyáron szokott olyan előfordulni, hogy kutyát fürdetek, vagy, hogy ők locsoltak a kennelekben, ugye ebben a nagy hőségben, hogy ne főjenek meg szegénykék. Néha, amikor látjuk, hogy tényleg ilyen szorgalmas az önkéntes, és tényleg szívesen megcsinál bármit, akkor volt olyan, hogy mosogatott edényeket. De ez ritka, ezt tényleg csak olyan, aki tényleg nagyon kis szorgalmas és lelkiismeretes. Tehát a legtöbbször kutyát sétáltatnak.

K: Az önkéntesek is és a közösségi szolgálatos diákok is ugyanazt a tevékenységet végzik?

V: Tehát az 50 órások szokták ezeket a tevékenységeket csinálni, amiket most elmondtam. Tehát, aki csak úgy jön, ők sétáltatnak. Tehát, aki bejön az utcáról, hogy ő sétáltatni szeretne, de hát általában ezért jönnek.” (Környezet- és természetvédelmi terület)

Előfordul tehát, hogy a szolgálatot teljesítő diákok más bánásmódban részesülnek, mint önkéntes társaik. Ez azonban olyan további következményeket vonhat maga után, ami a közösségi szolgálattal kapcsolatos negatív attitűdök kialakulásának kedvez. Az eltérő bánásmód a korábbi kvalitatív kutatásunk során is megjelent, ott a diákok arról számoltak be, hogy a fiú és lány tanulók között tesznek különbségek a koordinátorok. A fiúkra gyakrabban bíztak fizikai munkákat, ami elkedvtelenítette őket (Markos, 2015).

A rosszul megválasztott tevékenységek, így az ezzel járó negatív tapasztalatok meggátolhatják azt, hogy a diák akár később önkéntesként visszatérjen a szervezethez; vagy épp az adott szervezethez, célcsoporthoz való jövőbeni hozzáállását negatív irányban befolyásolhatja. Fontosnak tűnik tehát, hogy a fogadószervezetek olyan tevékenységeket kínáljanak a diákok számára, melyeket nem csak az önkéntesek, de a szolgálatot teljesítő fiatalok is szívesen végeznek és örömet találnak benne.

Fogadóintézmények tapasztalatai a közösségi szolgálatról

A következőkben a koordinátorok attitűdjeit vizsgáljuk a közösségi szolgálattal kapcsolatban. A koordinátorok az iskolai közösségi szolgálat legfőbb céljaként a „*munkára való nevelést*”, a „*pályaorientációt*” hangsúlyozták, és azt, hogy ezáltal „*több szakmába van lehetőségük betekinteni*” a diákoknak. A közösségi szolgálat további céljai, mint az empátia, a csapatépítő készség, csak egy-egy koordinátornál jelent meg.

Az általunk megkérdezett interjúalanyok azonban mindenképpen jó dolognak tartják a szolgálatot. Úgy vélik fontos az, hogy motiválják a fiatalokat az aktívabb állampolgári létre hisz ennek nem csak társadalmi, de egyéni haszna is jelentős lehet. Hangsúlyozták, a közösségi szolgálat akkor éri el igazán a célját, ha minél több területet kipróbál a diák, és nem egy fogadóintézménynél tölti el az 50 órát.

„A kezdőrugót meg kell adni nekik, és erre meg tök jó. De amúgy rengeteg tapasztalatot szerezhetnek, hogyha jól csinálják tényleg. Hogyha nem egy helyen,

*hanem, mit tudom én, 2-3 óránként változtatja a helyeket, és akkor minél színe-
sebb tapasztalatokat gyűjt be, annál több lesz belőle az adott fiatal.” (Kulturális
és közösségi terület)*

Az interjúalanyok többsége – a diákokhoz hasonló módon (Markos, 2015) – a szolgál-
lat kötelező jellegét kifogásolták. Úgy vélik, elsősorban nem a szolgálat kötelezőségére
kellene felhívni a diákok figyelmét, hanem arra, hogy ez miért hasznos számukra, azaz
az egyéni hasznosulását kellene hangsúlyozni.

*„Nem tudom, hogy a fiatalok milyen információkat kapnak erről a közösségi
szolgálatról. Tehát szerintem azt, hogy miért is van ez, hogy mi is ennek a célja,
azt lehet, hogy jobban el kellene nekik mondani. (...) ezt a kötelező dolgot nem
kéne nagyon erőltetni, de tehát nem erre kellene felhívni, hogy ez kötelező dolog,
és hogy ezt meg kell csinálnotok, hogy van itt ez az 50 óra, amit az érettségi elő-
feltétele, és most ezeken meg ezeken a helyeken lehet megcsinálni.” (Kulturális és
közösségi terület)*

*„Hát a kötelező szót cserélném át valamilyen másra. Tehát átvitt értelemben
lenne kötelező, valami mást kellene kitalálni. Azt, hogy nyilván meg kell csinál-
ni, hogy ne az a szó legyen, hogy kötelező megcsinálni, hanem neked igen meg
kell csinálni, mert hasznodra válik. De egyben legyen kötelező, ilyen sejtelmesen
legyen megfogalmazva.” (Kulturális és közösségi terület)*

A koordinátorok tehát a kötelezőség kommunikációs és törvényi átalakítását szorgal-
mazzák. Ugyanakkor többen úgy érzékelik, hogy bár 2011 óta többszöri törvénymódosi-
táson esett át a szolgálat, máig nincs jól kidolgozva a rendszer, sem az ellenőrizhetősége,
sem a törvényi szabályozása. A közösségi szolgálat köznapi kritikája, hogy nagy a
visszaélés az ellenőrizhetőségével kapcsolatban, és gyakori, hogy a diákok vagy a szü-
leik kapcsolatrendszerének köszönhetően közösségi tevékenységvégzés nélkül is meg-
kaphatják az igazolást. Szinte minden interjúalanyom említette, hogy volt már olyan
megkeresésre példa a diákok részéről, hogy mindössze az órát szerette volna papíron
leigazoltatni szolgálati tevékenység végzése nélkül.

*„Tehát nem tudja már a fogadóintézmény dolgozója nyomon követni, hogy mi is
éppen az aktuális szabály erre vonatkozóan. Illetve nem lehet utána ellenőrizni,
és szerintem így a csalásnak nagy az esélye.” (Szociális és jóléti terület)*

*„Az, hogy talán szervezetek másként értelmezik, túlvállalják, leigazolják össze-
vissza, nincs egy, mondjuk ellenőrző hatósága. Most ez, hogy megnézik az érett-
ségi előtt, hogy megvan-e a pecsét vagy 50 óra, az csak egy végső ellenőrzés.
Azt, hogy milyen keretek között, miért kapják, mit csinálnak, nincs egy egységes
rendszer. Én úgy tudom, hogy ilyen előírások vannak, de nincsen, hogy ezt csi-
nálhatja, ezt nem csinálhatja. Meg van, elég szépen szabályozva, hogy öt órában,
hol, hány km-re a településétől meg az iskolától, de nem tudom.” (Kulturális és
közösségi terület)*

Érdeklődtem arról is, hogy mennyire eredményesen tudnak részt venni az intézmé-
nyek munkájában a diákok. Az interjúalanyok szerint egyértelműen a diákok hozzáál-
lása határozza meg, hogy mennyire hasznos a munkájuk. Egyrészt beszámoltak arról,
hogy gyakori jelenség, hogy a diákoknak nem sok hasznát veszik, olykor teherként
tekintenek a pluszmunkaerőre, akik nem segítik, inkább korlátozzák a dolgozókat a

saját munkavégzésükben, így pluszmunkát, időt és energiát igényel a közösségi szolgálatos diákokkal való együttműködés.

„Volt már arra is példa, hogy hogy inkább azt éreztük, hogy teher, hogy itt van, mert többször el kellett mondani, többször kellett figyelmeztetni bizonyos dolgokra, és még akkor sem volt hajlandó úgy csinálni, vagy odafigyelni. És akkor ugye ez nekünk is plusz energia, és nem elég, hogy végzem a saját munkámat, és tényleg próbálok úgymond a kisebb gyerekekkel foglalkozni, még akkor rá is fordítsak figyelmet, időt.” (Sport és szabadidős terület)

„Úgyhogy közösségi szolgálaton belül talán az a tapasztalat, hogy ő, több olyan diák van, akivel nehezebben tudunk együttműködni, mint olyan, akivel könnyen.” (Sport és szabadidős terület)

A másik oldalon azonban megjelenik az a vélemény is, hogy egyes fogadószervezeteknek nagy szükségünk van a plusz munkaerőre, és valóban képesek a diákok olyan tevékenységet végezni, ami az intézmény és annak célcsoportja számára is hasznos lehet.

„Hát ez nekünk is nagyon hasznos, mert van segítségünk. Tehát mi azért vagyunk itt most hatan, heten, de hogyha egy ilyen 40-50 fős rendezvényünk van, és mindenki látásérült, és nem mindenki kísérvél érkezik, nekünk az hatalmas segítség, ha tudnak segíteni, az hatalmas segítség, ha tudnak segíteni.” (Szociális és jótékonyági terület)

Az elmondottak alapján látható, hogy nem rajzolódik ki egységes vélemény a koordinátorok körében a közösségi szolgálati tevékenység haszna tekintetében. Pozitív és negatív esetekről egyaránt beszámoltak az interjúalanyok. Az, hogy a diák mennyire képes eredményesen bekapcsolódni az intézményi munkába, a koordinátorok szerint a diák személyiségén, motivációján, együttműködési készségén múlik.

Állampolgári aktivitás és közösségi szolgálat

Egyes interjúalanyok szerint a közösségi szolgálat képes növelni az egyén állampolgári aktivitását, hisz a civil szférában töltött idő gyakran ráébresztheti a fiatalokat arra, hogy van joguk és beleszólásuk a szűkebb-tágabb közösségükben folyó történésekbe. Egyfajta öntudatra ébresztheti őket, és arra, hogy a civil szervezetekkel való közös együttműködéssel megvalósíthatják elképzeléseiket.

„Mert lehet, hogy belelát egy bizonyos dologba és akkor látja, hogy ja, nekem ehhez, most ehhez is van jogom, meg ehhez is, és lehet, hogy tényleg jobban kiáll azokért a dolgokért.” (Sport és szabadidős terület)

Érdeklődtem arról is, hogy a koordinátorok meglátása, tapasztalatai szerint a diákokban az iskolai közösségi szolgálat hatására nő-e a hajlandóság az önkéntesség iránt, és hajlandóbbak lennének-e a jövőben önkéntes tevékenységet vállalni, mint a közösségi szolgálat megkezdése előtt, illetve terveznek-e hasonló tevékenységet végezni, mint amit a szolgálat alatt végeztek.

„Én úgy gondolom, hogy azért hozzájárul, ha nem is minden diáknál, de, de szerintem biztos, hogy valaki ezáltal megtapasztalja, hogy jéé, de jó segíteni,

anélkül hogy én elvárnék valamit, és a későbbiekben is valószínű, sokkal nyitottabb lesz. Már nálunk például volt erre példa.” (Sport és szabadidős terület)

„Hát szerintem egy részét bátorítani fogja, és továbbra is vissza fog menni a fogadó intézményhez, vagy más helyekre, de szerintem a nagyobb részének el fogja venni a kedvét, azt gondolom.” (Szociális és játékonysági terület)

„Szerintem igen. Hogyha, hogyha, meglátja valaki a kötelező szó mögött az önkéntes szolgálatot, és elengedi ezt a kötelező dolgot, és ráérez az izére, akkor szerintem igen, akkor képes. Nekem is van olyan fiatalom, aki itt maradt az önkéntes szolgálat után, és szerintem nem is került volna velünk kapcsolatban soha, hogyha, hogyha, nem kötelezően kellett volna jönnie.” (Kulturális és közösségi terület)

„De tényleg többnyire az szokott lenni, megvan az az óra, ami neki kell, és akkor soha többet nem látjuk.” (Sport és szabadidős terület)

Látható, hogy a közösségi szolgálat önkéntességre gyakorolt hatásáról pozitívan és negatívan egyaránt vélekedtek az interjúalanyok. Többségüknél volt rá példa, hogy a közösségi szolgálatos diák gyarapította az önkénteseik számát, és az 50 óra elteltével tovább folytatta segítő tevékenységét. Azonban érzékelhető, hogy tömeges önkéntes társadalom megjelenéséről nem beszélhetünk, hisz intézményenként egy-egy ilyen esetről számoltak be a koordinátorok. Általánosságban nem maradnak tovább önkéntesként a diákok. Remélhető azonban, hogy a jövőben ez a szám gyarapodni fog, hisz a rendszer kiforratlanságai máig érzékelhetőek. Ezek orvoslása elősegítheti az önkéntesség gyarapodását, melyre a koordinátorok is bizakodva tekintenek.

Problémák a közösségi szolgálattal kapcsolatban

Végül arról kérdeztem az interjúalanyokat, hogy a gyakorlatban hogy látják, milyen módosítási javaslatokkal tudnának szolgálni annak érdekében, hogy a közösségi szolgálat elérje céljait. Az interjúalanyok hangsúlyozták, hogy fontos lenne olyan fórumokat, képzéseket szervezni, ahol lehetőségük nyílik mind a koordinátoroknak, mind a tanároknak megosztani egymás között a tapasztalataikat, jó gyakorlataikat, és egymást segítve egy olyan támogató rendszert kiépíteni, mely segíti a szolgálat során felmerülő problémák megoldását.

„Hát több információ kellene szerintem. Több ilyen, több képzés mondjuk az iksz-koordinátoroknak, például jó gyakorlatokból. Őö, olyan, hogy fejezzem ki magam, olyan alkalmak, ahol megoszthatják egymással mondjuk a pedagógusok is a tapasztalataikat, akár pozitív, akár negatív. Vagy ahol a kérdéseikre választ kaphatnak, mert írnak egy e-mailt és telefonálnak, de lehet, hogy ez a probléma, ami náluk felmerült, még másik száz iskolában is felmerült. Úgyhogy valami kis rendszert kellene még szerintem belevinni.” (Kulturális és közösségi terület)

Az interjúalanyok javasolták azt is, hogy nagyobb figyelmet kellene arra összpontosítani, hogy minél több fogadószervezettel vegyék fel a kapcsolatot az iskolák. Hisz gyakori, hogy az oktatási intézmény néhány szervezettel köt szerződést, ezzel lekorlátozva a diák választási lehetőségét, mely jelentős mértékben befolyásolja a szolgálattal kapcsolatos élményeit és tapasztalatait. Szükségszerű lenne tehát az iskoláknak bővíteni a fogadóintézmény-kínálati listáját, és a lehető legtöbb intézménnyel szerződést kötni.

Így a kötelezőség mellett megjelenhetne a szabadság érzése is a diákoknál, az a tudat, hogy lehet, hogy kötelező a közösségi szolgálat, de valóban nagyon sok lehetőség közül szabadon dönthetnek, mint például az elvégzésének a helyéről és az egy fogadószervezetnél eltöltött időről.

„Legyen minden befogadó intézménnyel az iskoláknak szerződésük. A gyerekeknek, vagyis a diákoknak minél több, nagyobb legyen a skála, hogy választhasson, hogy hova mehessen, vagy pedig több intézményhez tudjon ellátogatni. Ezen változtatnák. Mert van olyan, ahol három-négy intézménybe [mehet a diák], ezt mindenképpen.” (Kulturális és közösségi terület)

Fontos lenne fokozottabb ellenőrzést bevezetni a közösségi szolgálat során, hogy ellenőrizhetőbbé váljon mind a diák, mind a fogadóintézmény. Bár a közösségi szolgálati napló részben ellenőrzi a diák tevékenységét, ez azonban kevés ahhoz, hogy a különböző visszaéléseket visszaszorítsa. Szükséges lenne, akár a személyes látogatások során ellenőrizni, hogy a fiatalok hol, milyen tevékenységet végeznek. Addig, míg egy szigorítottabb rendszer nem jön létre, sem a diákok, sem a fogadószervezetek nem érzik a rendszer komolyságát, és sokaknál nem elsősorban a végzett tevékenységen, hanem annak leigazololásán, leigazoltatásán lesz a fő hangsúly.

„Még ha vannak hibái és több sebből vérzik a dolog meg, meg, amiket ugye mondtam, hogy ez a rosszul volt lekommunikálva az egész dolog, ő, nem tudom. Szerintem semmit. Semmit. Ha változtatnánk rajta, akkor, akkor csak ezeket az apró dolgokat, egységes kommunikáció, egységes, ő, egységes követelési rendszer, esetleg egy jobb ellenőrzés, tehát szigorúbb ellenőrzés.” (Kulturális és közösségi terület)

Említésre került az is, hogy szükségszerű lenne a szülőket is akár személyesen bevonni a közösségi szolgálatba, hisz tudjuk, hogy a szülői minta, szülői vélemények nagymértékben befolyásolják a diákok szolgálathoz való viszonyát. Ha a szülők is ellátogatnak a fogadóintézményhez, megismerhetik annak tevékenységi körét, pozitív tapasztalatok hatására motiválhatják a gyermekeiket az aktívabb állampolgári magatartás elsajátítására, és arra, hogy szívesebben vállaljanak részt a szervezetek életében. Akár a szülők maguk is motiváltabbakká válhatnak abban, hogy önkéntesként segítsenek egy szervezet munkájában.

„Nagyobb szabadságot kellene adni a gyerekeknek, mert vagy egy az, hogy ő érzi, hogy neki mi a jobb, vagy tudja vagy sejtí. Ugyanakkor én azt gondolnám, hogy a szülőnek ebbe jobban kellene részt venni.” (Szociális és jótékonyági terület)

Összességében látható, hogy a közösségi szolgálat kiforratlanságából adódóan számos problémával kell szembenézniük mind a diákoknak, mind a fogadószervezeteknek. Bodó (2015) kutatásai is beszámolnak a kezdetleges nehézségekről a pedagógusok oldaláról. Ahhoz, hogy lényegi változások történjenek, a fogadószervezetek koordinátorai szerint rendszerszintű változtatásokra is szükség van. Számos probléma azonban nem feltétlenül követel meg törvényi változtatást, például az iskolák fogadószervezetekkel kialakított kapcsolatainak bővítése, vagy a szülők bevonása. Fontos lenne a fogadószervezetek figyelmét felhívni arra, hogy ők maguk is tehetnek olyan változtatásokat, amelyek segítik egyrészt saját munkájukat, másrészt a szolgálati tevékenység működésének zökkenőmentesebb kialakítását.

Összegzés

Tanulmányom elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljam a közösségi szolgálat egyik igen jelentős szereplőjének, a fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatait a közösségi szolgálattal kapcsolatban. Fontosnak tartottam vizsgálni azt a kérdést, hogy létrejön-e a tényleges értékkeremtés, és a hasznos tevékenységvégzés a szolgálat során, valamint képes-e növelni a civil tudatosságot és aktivitást a diákok körében, vagy mindössze az 50 óra teljesítéséről szól a program.

Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom alátámasztja azt, hogy a gazdasági, társadalmi és politikai berendezkedés egyaránt megkívánja a civil tudatosság, a társadalmi cselekvésekbe való bekapcsolódás és az önkéntességre való hajlandóság növelését. Látható, hogy mindezek egyéni és társadalmi hasznosulása jelentős. Bár az iskolai közösségi szolgálat végleges formájának kialakítása egy folyamat, mely során a szereplők mindegyikének vannak javaslatai arra vonatkozóan, hogy mi szükséges ahhoz, hogy a program minél hamarabb elnyerje ideális formáját.

A kvalitatív vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a koordinátorok a közösségi szolgálatot szükségszerű és fontos dolognak tartják, mely motiválhatja a diákokat az aktívabb állampolgári létre. Az interjúalanyok úgy vélik, hogy a fogadóintézmények nyitottak arra, hogy a diákok a szervezet életébe betekintést nyerjenek. Azonban az, hogy mennyire képes a fiatal eredményesen bekapcsolódni a közös munkába, az a személyiségén, motivációján és együttműködési készségén múlik. A koordinátorok bíznak abban, hogy a szolgálat hatására nőni fog az önkénteseik száma, hisz kis híján mind-egyikük beszámolt hasonló tapasztalatról. Az interjúalanyok szerint a szülők közösségi szolgálatba való bevonása megoldást nyújthatna a pozitívabb attitűdök kialakításában a fiataloknál.

Az interjúalanyok kifogásolták a szolgálat kötelező jellegét, mely szerintük nagymértékben hozzájárulhat a diákok negatív attitűdjeinek kialakulásához, valamint azt is nehezményezték, hogy hiányzik egy ellenőrző hatóság, amely felügyeli a visszaéléseket – elsősorban az órák leigazoltatását – mind a diákok, mind a fogadóintézmények részéről.

Az említett problémák megoldásához azonban nem minden esetben szükségszerű a törvényi változtatás. Az interjúk alapján úgy tűnik, olykor a fogadószervezetek diákokhoz való hozzáállása sem helytálló, gondoljunk csak az önkéntes és közösségi szolgálatos diákok közötti munka kiosztására. Fontos lenne hangsúlyozni körükben azt, hogy ők maguk is részesei a közösségi szolgálatnak, és annak sikere vagy sikertelensége a pedagógusokon és a diákok túl, egyharmad részt az ő felelősségük is.

Irodalom

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 15.

Bauer Béla, Pillók Péter, Ruff Tamás, Szabó Andrea, Szanyi F. Eleonóra & Székely Levente (2016). Magyar Ifjúság Kutatás. Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok. Budapest: Új Nemzedék Központ. http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf Utolsó letöltés: 2018.05.05.

Bocsi Veronika, Fényes Hajnalka & Markos Valéria (2017). Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship,*

Social and Economic Education. 16(2), 117-131. DOI: [10.1177/20471734171717061](https://doi.org/10.1177/20471734171717061)

Bodó Márton (2014). A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle,* 64(3-4), 47-68.

Bodó Márton (2016). A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat. *Kapocs,* 15(69), 3-14.

Bodó Márton & Schnellbach S. Dóra (2014). Hol tart ma a szociális, társadalmi érzékenyítés az általános iskolákban? In: Buda András & Kiss Endre (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: a VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata.* Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 322-333.

- Brown, E. (1999). The Scope of Volunteer Activity and Public Service. *Law and Contemporary Problems*. 62(4), 17-42. DOI: [10.2307/1192265](https://doi.org/10.2307/1192265)
- Cohen, J. L. & Arató, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge: The MIT Press.
- Czike Klára & Kuti Éva (2006): Önkéntesség, jótékonyág, társadalmi integráció. Budapest: Non-profit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.
- Eurobarométer (2011). Önkéntesség és generációk közötti szolidaritás. http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2011/juillet/04_07/rapport_%20eb75_2_%20benevolat_hu.pdf. Utolsó letöltés: 2015.01.06.
- F. Tóth András & Nagy Ádám (2009). Humán infrastruktúra: Önkéntesség – foglalkoztatás – tagság. *Civil Szemle*, 8(1-2), 59-77.
- Galambos Rita & Matolcsi Zsuzsa (2012). *Módszertani kézikönyv iskolai közösségi szolgálati tevékenységek és projektek megvalósításához*. Budapest: Demokratikus Ifjúsáért Alapítvány.
- Gellner, E. (2004). *A szabadság feltételei. A civil társadalom és vetélytársai*. Budapest: Typotex.
- Glózer Rita (2000). Civil szervezetek – kommunikációelméleti keretben. In: *Civil-évkönyv 1999*. Budapest: Európa Ház. 18-24.
- Jancsák Csaba (2007). Ifjúsági civil szervezetek a dél-alföldi régióban. *Civil Szemle*, 4(3-4), 69-87.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016). *Az önkéntes munka jellemzői*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentes.pdf>. Utolsó letöltés: 2017.11.05.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016). *KSH: Idősoros éves adatok - Gazdasági és nonprofit szervezetek, vállalkozások teljesítménye*. https://www.ksh.hu/stadat_eves_3_2 Utolsó letöltés: 2017.01.10.
- Kuti Éva (1996). A nonprofit szervezetek szerepe a kilencvenes évek magyar társadalmában és gazdaságában. *Közgazdasági szemle*, 43(1), 18-33.
- Kuti Éva (1998). *Hívjuk talán nonprofitnak...* Budapest: Nonprofit Kutatócsoport.
- Markos Valéria (2015). Az iskolai közösségi szolgálat iránti attitűdök a középiskolások körében. In: *Juvenilia VI*. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája. Debrecen: Printart-Press Kf. 209-224.
- Markos Valéria (2016a). A nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd Folyóirat*, 3(4), <http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/585a817dc9d71>. Utolsó letöltés: 2017.01.02.
- Markos Valéria (2016b). Közösségi szolgálat vagy önkéntesség. *Educatio*, 25(3), 444-450.
- Matolcsi Zsuzsa (2013). Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 1(4), 70-83.
- Nárai Márta (2004). A civil szervezetek szerepe és jelentősége az egyének, közösségek, illetve a társadalom számára. *Educatio*, 13(4), 616-634.
- Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, 4.§ (15.), 6§ (4.)
- Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012-2020. <http://2010-2014.kormany.hu/download/4/98/d0000/C3%96nk%20A9nte%20strat%20A9gia.pdf>. Utolsó letöltés: 2017.11.08.
- Putnam R. D. (1995). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*. 28(4), 664-683. DOI: [10.2307/420517](https://doi.org/10.2307/420517)
- Putnam R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rozgonyi Zoltán (2014). *Iskolai közösségi szolgálat*. <http://rpi.reformatus.hu/hatteranyagok/RPI%20Orsz%C3%A1g%C3%A1r%C3%B3%202014.%2008.28-29%20RZ.pdf>. Utolsó letöltés: 2017.11.01.
- Smith, S. R. (1999). Comment: Volunteering and Community service. *Law and Contemporary Problems*. 62(4), 169-177. DOI: [10.2307/1192271](https://doi.org/10.2307/1192271)
- Székely Levente (2012). *Magyar Ifjúság*. Budapest: Új Nemzedék.
- Szigeti Ferenc Albert (2003). *Az önkéntesség szerepe a fejlett piacgazdaságban*. http://www.3sz.hu/sites/default/files/uploaded/az_onkentesseg_szerepe_a_fejlett_piacgazdasagban_szigeti_ferenc_albert_szakdolgozat_2003.pdf. Utolsó letöltés: 2017.11.18.
- Vajda Ágnes (1997). A nonprofit szervezetek szerepe a társadalomépítésben. *INFO-Társadalomtudomány*, 42, 23-30.
- Wilson, J. & Musick, M. (1998). The Effects of Volunteering on the Volunteer. *Law and Contemporary Problems*. 62(4), 141-168.
- Wollebaek, D. & Selle, P. (2002). Does Participation in Voluntary Associations Contribute to Social Capital? The Impact of Intensity, Scope, and Type. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 31(1), 32-61. DOI: [10.1177/0899764002311002](https://doi.org/10.1177/0899764002311002)
- Zentai László (2006). Önkéntes segítség Magyarországon ma és holnap. *Polgári Szemle*, 2(5), <https://polgariszemle.hu/archivum/22-2006-majus-2-efolyam-5-szam/100-oenkentes-segites-magyarorszagon-ma-es-holnap>. Utolsó letöltés: 2017.11.18.

Hamar Pál¹ - Prihoda Gábor² - Karsai István³¹ Testnevelési Egyetem (TF), Budapest² Magyar Diáksport Szövetség³ Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs

Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához

„...ma azt valljuk, hogy nem a tanulót kell a tárgyhoz odavinni, hanem a tárgyat a tanulóhoz.”

(Prohászka Lajos, 1948)

Tanulmányunkban adalékokat kínálunk az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához a közlő NAT5 és az ehhez kapcsolódó kerettantervi munkálatok kapcsán. Álláspontunk szerint a tantervi irányítás, még ha az háromszintű (alaptanterv, keret- és helyi tantervek) is, nem töltheti be funkcióját tartalmi, tananyag-kiválasztási dimenziók nélkül. A testnevelés tartalmának kijelölésekor, tananyagának kiválasztásakor a társadalom aktuális és perspektivikus szükségleteit, a korszerű műveltséget és a nevelés céljait, feladatrendszerét, a gyermeki fejlődés törvényszerűségeit figyelembe véve kell eljárni. Az oktatás tartalmának kiszélesedése a testnevelésben is jelentkezett, illetve jelentkezik mind a mai napig.

A testnevelés ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan tanulási területet jelöl, amely más területekkel, tantárgyakkal karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális kihívásainak ráeső részére. Eközben a figyelem fókuszába kerülnek olyan pedagógiailag kurrens témák is, mint a kerettantervi dimenziók, a „whole-school-approach” (az egész iskola megközelítés) és az inklúzió. Ezek ugyan nagymértékben hozzájárulnak az iskolai testnevelés jó gyakorlataihoz, de az is látható, hogy nem helyettesíthetik a jól kidolgozott és tantárgyi fókusszal rendelkező tartalmakat, s még inkább nem az oktató egyéniségét, rátermettségét.

Prohászka Lajosnak – a neveléstudomány egyik kiemelkedő egyéniségének – motívól szolgáló gondolata a kiindulópontja e tanulmánynak, amelyben arra keressük a választ, hogy mi az a művelődési anyag, amely az iskolai testnevelés tananyagát adhatja. Prohászka szavaival élve, mi az a „művelődési kánon”, ami a normát, zsinór-mértéket, szabályt jelentheti a testnevelés tartalmának meghatározásakor.

A testnevelés tartalmának kijelölésekor, tananyagának kiválasztásakor (is) a társadalom aktuális és perspektivikus szükségleteit, a korszerű műveltséget és a nevelés céljait, feladatrendszerét, a gyermeki fejlődés törvényszerűségeit figyelembe véve kell eljárni.

A folyamat azonban nem zárul a kiválasztással, mivel csak akkor válik teljessé, amikor a kiválasztott anyagot elrendezzük és a tantárgyi, illetve óratervi arányokat kialakítjuk.

Ebben a tanulmányban az utóbbi kérdésekkel nem foglalkozunk, figyelmünket az első tevékenységre fókuszáljuk. Felvillantjuk a tananyag-kiválasztás tantervméleti hátterét, miközben értelmezzük a tartalom és a tananyag terminus technikusok összefüggéseit. Elemző munkánk során külön kitérünk a magyar és a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott elgondolásokra. A publikációk azt erősítik meg, hogy az iskolai testnevelés oktatási tartalmának kiszélesedő értelmezése nemcsak a magyarországi rendszerváltozás eredménye, hanem nemzetközileg is kialakult trend.

„Review” jellegű tanulmányunk megírásával az a célunk, hogy átfogó képet adjunk témánk releváns szakirodalmáról. Az idézett publikációk között nemcsak az elmúlt időszak munkái, hanem korábbi, a pedagógikum által jelentősnek tartott, ismert források is megtalálhatóak, mivel ez a tanulmány sem lehet tudományosan és szakmailag megalapozott, ha a téma előzményeit nem érintjük. Az idézett irodalmak elemzése és értékelése mellett elsősorban a tartalmak integrálására törekszünk, miközben – szándékunk szerint – elő kívánjuk segíteni a kibontakozóban lévő Nemzeti alaptanterv (NAT5) munkálatait. Ugyanakkor a dolgozatnak nem célja a mindennapos testnevelés problémáinak átfogó elemzése, vagy az érvényben lévő tantervek kritikája.

A tananyag-kiválasztás tantervméleti háttere

„A kánon elválaszthatatlan az értékektől. A kánon a művelődés olyan eszményét jelenti, amely történeti jellege ellenére is mindig aktuális. Stabil történeti, egyetemes, nemzeti, népi értékeivel meghatározza eszményeinket, nézeteinket, műveltségünket, magatartásunkat.” (Báthory, 2008) „...a tantervi kánon mindig együttesen e három tényezőnek: a művelődés társadalmi eszményének, az ifju nemzedék fejlődési igényének és az anyag belső természetének figyelembevételével alakul ki. Annál jobb, annál tökéletesebb egy tanterv, minél inkább sikerül ezt a három szempontot – kánoni elveknek nevezhetjük őket – egymással harmónikusan összehangolni. A tanterv elméletének épp az a feladata, hogy ennek útját megjelölje.” (Prohászka, 1948)

Miközben teljes mértékben egyetértünk a három tényező (művelődési eszmény, személyiségfejlődés, tananyag) együtt járásával, e tanulmányunkban a figyelmünket a tartalmi jegyekre, a tananyag kiválasztására fókuszáljuk. Ez azonban nem jelent előnyben részesítést a másik két tényezővel szemben, már csak azért sem, mert az iskola alapvető célja a tanulók személyiségének, értelmi képességeinek, érzelmi világának fejlesztése, ezért a pedagógiai kutatások egyik legfontosabb területe a tanulók fejlődésének, a fejlődést meghatározó tényezőknek és fejlesztő hatásoknak a vizsgálata (Csapó, 2007).

Témánk szempontjából fontos, hogy tisztázzuk, mit értünk tartalom és tananyagon. A kiindulópont Nagy Sándor (1962) egyik munkája lehet, amelyben többek között kifejti, hogy: „Ami az anyagot illeti, ez – magában a tantervben – valóban mindenki számára adva van. Rendszerint ezt mondjuk tartalomnak. A kifejezés azonban aligha pontos. Az anyagban a tartalom adva van ugyan, de csak annak a számára, aki ezt ki tudja fejteni belőle, aki az anyagot olyan szerkezetben tudja feltárni (közvetíteni), hogy annak valódi tartalma emelkedjék ki, s hogy ezáltal az anyag legmagasabb didaktikai reprezentációját kapja meg.”

Ezek a gondolatok visszaköszönek a rendszerváltozást követő, a tananyagon túlmutató, kiszélesedő oktatási tartalom értelmezésekben is, amennyiben: „A tartalom szó hatalmas jelentésváltozáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben, és egyáltalán nem csak a tananyagot jelentheti, hanem a fejlesztendő személyiség-összetevőket, a tanítástanulási tevékenységeit, így a fejlesztési feladatokat is.” (Nahalka, 2004) Az oktatás tartalma a pedagógia tudományában és a hétköznapi gyakorlatban is egyre összetettebbé

váló fogalom, amennyiben egyszerre jelenik meg az ideológiákban, az oktatáspolitikai törekvésekben, a különböző szinteken létrehozott tantervekben, a tudomány anyagában, a pedagógusok terveiben, az összetett tanulási környezetek nem szándékolt hatásaiban, vagyis a rejtett tantervben (Nahalka, 2003).

Az oktatási tartalom összetettségét erősíti meg egy másik tanulmány is, ahol a szerző kifejti, hogy az 1990-es években beállt tartalmi változások, a különböző „core curriculumok” az oktatás tartalmát kiszélesítették, kiemelve a (gazdasági, politikai, tudományos-technikai, társadalmi, erkölcsi) fejlődést figyelembe vevő, előkészítő, sokoldalú, kiegyensúlyozott műveltséget. Az oktatás tartalma tehát fokozatosan bővült, a korábbiaknál tágabb értelmezést nyert, így az ma már nem csupán a tananyagot jelenti, hanem egyaránt magában foglalja az értékek világát, az oktatáspolitikai kérdéseket, a magatartásformálást és az attitűd-fejlesztést (Hamar, 1998).

Azzal együtt, hogy tanulmányunkban tananyag-kiválasztási problémákkal foglalkozunk, mindeközben nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tartalmi, azaz az oktatáspolitikai, oktatásszervezési vagy az értékelméleti (lásd fentebb: a kánon elválaszthatatlan az értékektől) kérdéseket, de nem feledkezhetünk meg a pedagógiai pszichológia vagy a tantárgypedagógia területeiről sem. Mindebből jól látszik, hogy a tananyag kiválasztása mennyire komplex tevékenységrendszer.

Az persze vitát gerjeszthet, hogy az elkövetkezendő tantervi munkálat során (lásd NAT5) szükséges-e egyáltalán tananyag-kiválasztási kérdésekkel foglalkozni, hiszen „az alaptanterv központi dokumentum, amely a minden tanulóknak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő. Minden más tanterv erre épül. Az alaptanterv tartalmazza a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket.” (Vass és Perjés, 2009) De – tesszük hozzá – nem tartalmazza a tananyag tételes felsorolását.

A Nemzeti alaptanterv 1995. évi változata (a NAT1) a részletes követelmények között – a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és a minimális teljesítmények mellett – még kijelölt tananyagokat. A későbbi NAT munkálatok során viszont a tantervkészítők a tanulásfogalom erőteljesebb képviselőjére és e fogalom továbbfejlesztésére irányították a figyelmet. Ezzel összefüggésben tanulságos megjegyezni, hogy „Ballér Endre – bár felismerte a tanulás hangsúlyozásának fontosságát, majd a kompetenciák és főleg a kulcskompetenciák jelentőségét – sohasem engedte a tartalmi dimenziót elejteni.” (Báthory, 2008) Ballér Endre (2004a) szerint ugyanis „...az oktatás tartalmi fejlesztésének nem az a fő kérdése, hogyan kell és lehet az objektív valóságnak és a tudomány igazolt eredményeinek megfelelő tananyagokat kiválasztani és elrendezni. Az oktatás tartalma – legalábbis a nem radikális konstruktivisták szerint – tervezhető.” Ugyanakkor „csak olyan tartalmak tervezhetők egy adott oktatási rendszerben, amelyekhez elegendőek és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek, s amelyeknek megtanulásához az adott ismeretbázison megszerezhetőek a szükséges tapasztalatok és a megfelelő tanulási környezet.” (Nahalka, 2003)

Alláspontunk egybe esik Ballér Endre véleményével, azaz mi sem gondoljuk úgy, hogy a tantervi irányítás, még ha az háromszintű (alaptanterv, keret- és helyi tantervek) is, betöltheti funkcióját tartalmi, tananyag-kiválasztási dimenziók nélkül. „A tantervi elméletnek nem lehet más feladata, mint a kiválasztás elvi szempontjainak kijelölése oly módon, hogy ezzel a tanterv egységes szelleme és aránya biztosítva legyen. A tantervkészítő feladata, hogy a részleteket kidolgozza és egybehangolja. Ez kétségek kívül a nehezebb feladat, mert a legkülönbözőbb – sokszor jogos – érdekeknek és kívánalmaknak kell eleget tennie, mindenkor veszélyeztetve ezzel a tanterv egységét és arányát. De a mondottak is meggyőztek talán arról, hogy a jó tanterv nem valami konglomerátum, hanem valóban egységes mű. Ezért is oly ritka.” (Prohászka, 1948)

Gondolatok a testnevelés tananyag-kiválasztásának magyar szakirodalmából

Ez az a pont, ahol áttérhetünk a testnevelés „tantervi elméletére”, már csak azért is, mert az e területen munkálkodóknak is meg kell küzdeniük a (tananyag) kiválasztás elvi szempontjainak kijelölésével vagy egy egységes szellemiségű és arányos (testnevelési) tanterv elkészítésével. Még a mindennapos testnevelés heti öt tanórja mellett is nehéz feladat a legkülönbözőbb – sokszor jogos – érdekeknek és kívánalmaknak megfelelni úgy, hogy a kiválasztott mozgásformák (testgyakorlatok, sportági technikák stb.) ne valamilyen konglomerátummá rendeződjenek össze. A kiválasztott, kiválogatott anyag ugyanis sohasem elkülönült szempontok szerint kiszemelt egyedi testgyakorlatok össze nem tartozó elemeinek elegye, hanem az valamilyen szinten mindenkor a sportági tevékenységgel, mint egészszel való megismertetés igényét valósítja meg (Burka, 1970).

Az iskolai testnevelés területén a tartalom és a tananyag problematikája akképpen jelentkezik, hogy „a testnevelés tantárgy oktatásában a tananyagot más szóval műveltség tartalomnak is nevezzük. [...] A testnevelés művelség tartalmi értékei és a tanulók általános műveltségét teszik teljessé. A mozgásműveltség értelmezési köre folyamatosan differenciálódik, bővül. Ezt a fejlődést a NAT első változata is igyekezett követni, az új sport-, illetve testgyakorlati ágak beépítésével. A tananyag tehát egyrészt eszköz, másrészt célkategória.” (Rétsági, 2004)

Az oktatás tartalmának kiszélesedése a testnevelésben is jelentkezett, illetve jelentkezik mind a mai napig. A tantárgy megváltozott, összetettebbé váló helyéről és szerepéről írja Gergely Gyula (2007), hogy a testnevelés és sport sajátosan összetett műveltségi terület, amely magában foglalja az egészségmegőrzés (prevenációs jellegű) és az egészség-helyreállítás (rehabilitációs jellegű) eszközeinek mozgásos formáit, és a mozgásokhoz kapcsolódó elméleti ismereteket. Az iskolai testnevelés és sport aktívabb szerepvállalásra nevel. Maga a sporttevékenység speciális kognitív, affektív-emocionális és motoros tudást biztosít. Mindezek következtében az iskolai testnevelés és sport nevelési hatásai jelentősen meghaladják a tananyag elsajátításának a szintjét.

A jelentős változások hatására a testnevelés ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan műveltségi területet jelöl, amely más műveltségi területekkel karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális kihívásainak ráeső részére. A testnevelés a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, sőt a rekreáció és a rehabilitáció területén is (Hamar, 1998).

E megnövekedett feladatkör után jogos a kérdés, mit tanítsunk testnevelésből, mi legyen a „tantervi kánon”, milyen tartalmi dimenziók mentén válasszuk ki a tananyagot?

Bizonyos megszorításokkal azt mondhatjuk, hogy a testnevelési tantervben kapjanak helyet a kiválasztott sportágak alapjai. Az egyes testgyakorlati ágak tananyaga tehát a tantervben többé-kevésbé reprezentálja a sportági tevékenységet. Ez viszont nem zárja ki olyan tantervi koncepció kidolgozásának a lehetőségét, amelynek nem része bizonyos sportágak alapvető anyagának átszarmaztatása. Erre volt is és jelenleg is vannak példák. Annak szükségességét, miszerint a testgyakorlatok a tantervben, mint sportágak szerepeljenek, az indokolhatja, hogy a sportágak nem egyszerűen csak a sporttevékenység anyagát foglalják keretbe, hanem egyszersmind a testnevelés komplex feladatai megvalósításának a zálogai is. Az egyes sportágak teljes mozgásanyaga azonban megközelítően sem kaphat helyet a tantervekben. Különböző szempontok miatt, körülhatárolt

módon, válogatni kell. Minimális alsó határként kell megjelölni azt az anyagmennyiséget, amely a testgyakorlati ág jellegének megfelelően még/már elősegítheti a megfelelő pedagógiai hatáskiváltást (Hamar, Leibinger és Derzsy, 2003).

A Magyar Diáksport Szövetség T.E.S.I. programjában, az iskolai testnevelés tartalmi kereteivel összefüggésben a szerzők megjegyzik, hogy a „testnevelés keretrendszerében a tananyagot alapjaiban meghatározzák a tartalmi szabályzók (NAT, kerettanterv) a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintjei, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó kulcskompetenciák (LLL-kulcskompetenciák). Megjelennek benne a kurrens szakirodalmi elméletek, amelyek a továbbhaladás, fejlődés irányait jelölhetik ki. A széleskörű elemzések biztosítják a szakirodalmi megalapozottságot ahhoz, hogy a minőségi testnevelés módszertani értelemben (pedagógiai alapelvek), valamint tantervtartalmi értelemben (fő fejlesztési területek) egyaránt komplex és minden tanuló számára adekvát fejlesztést kínáljon.” (Csányi és Révész, 2015)

Az iskolai testnevelés új kihívásai között új szerepkövetelmények, feladatok, tartalmak, hangsúlyok jelennek meg:

„Alsó tagozaton pl.: természetes mozgásformák és alkalmazásuk sportági jellegű tevékenységekben, kreatív és kooperatív játékok.

Felső tagozaton, pl.: alternatív környezetben űzhető sportok; a testtudat, a saját test szerepe a fittségben és az edzettségben ismeretei.

Középfokon, pl.: külföldi és hazai modern sportjátékok; a zene és a mozgás kapcsolódásának különböző megjelenési formái; művészeti előadás; a tutorálás illetve a társtanítás ismeretei.” (Rétsági és Csányi, 2014)

Egy korábbi vizsgálatban maguk a testnevelő tanárok is véleményt nyilvánítottak arról, hogy szerintük miként kellene módosítani a testnevelés tananyagát. „A tanárok az alábbi témakörökben bővítenék a tantervek tartalmát: labdás sportok (19,85), úszás (18,2%), szabadidősportok (15,8), atlétika (14,3%), képességfejlesztés, önvédelmi sportok, torna (6,3%), téli sportok (4,7%), gyógytestnevelés és gimnasztika (3,9%). A válaszadó tanárok 14,5%-a a torna, 4,2%-a az önvédelmi és a küzdősportok mozgásanyagával csökkentené a felső tagozatosok testnevelési mozgásanyagát. Ez utóbbi témakört a válaszadók 11,4%-a kihagyná a kerettantervből.” (Gergely, 2004)

Az iskolai oktatás tananyagát meghatározó tényezők közül kiemelésre érdemesek azok a tanulást és tanítást befolyásoló dimenziók, amelyek nem feltétlenül egy-egy tantárgyhoz, vagy tanulási területhez kötődnek. A tantárgyi tartalmak, tananyagok kapcsán megjelennek olyan igények, amelyek a pedagógiai munka tágabb értelmezéséhez vezetnek. A kerettantervi tartalmaknak kiemelten fontos szerepük van a testnevelésben, ám itt nem csupán az egyes elemek összekapcsolásáról van szó, hanem e tartalmak szintéziséről, új tudások, új módszerek felfedezéséről és leginkább a pedagógusok együtt-működésének új formáiról.

A tananyag-kiválasztással összefüggésben az egyik legnagyobb nyomatékot kapó kérdés a tantervi integráció, különösen a kötelezőség és a közvetíthetőség egyensúlyba hozatala, a folyamatos korszerűsítés, a választható tárgyak, tevékenységek és a tantárgyak közötti határok újragondolása terén (Ballér, 2004b). A testnevelés a társadalom felől jövő igényeknek akkor tud megfelelni, ha a tanulóknak az iskolában minél szélesebb körű mozgásos tevékenységi formákat kínál. Szükségesek az új típusú, a kor kihívásainak jobban megfelelő tantárgyi és tantárgyközi integrációk, tömbösítések, kerettantervi pedagógiai megoldások (Hamar, 2016).

Nemzetközi szakirodalmi adalékok a tananyag-kiválasztáshoz

A témánkhoz kapcsolódó nemzetközi szakirodalom koránt sem teljességre törekvő áttekintését kezdjük azon ténnyel, hogy a központi tartalmi fejlesztés jelentős mértékben az iskolák pedagógiai gyakorlatától függ. A pedagógiai gyakorlat és a tartalomfejlesztés kölcsönhatását döntően olyan tényezők befolyásolják, mint például a nevelési-oktatási célok, követelmények, az alkalmazott módszerek, az ellenőrzés, értékelés eljárásai vagy az iskolaszervezet. Ezek a tényezők azonban nem mindig direkt, hanem időnként latens módon fejtik ki hatásukat, „általánosan elfogadott, magától értetődőnek tartott értelmezések, értékek, szimbólumok, kifejezett és rejtett tartalmak formájában.” (Eisner, 2000; Selwyn, 1999).

A fejlett európai országokban a tananyagban – a központi szabályozás során, a szűkebb értelemben vett oktatási tartalmak területén – a humán értékek erősítése tapasztalható. Ez „szorosan kapcsolódik a társadalmi kultúra terén a gazdálkodás, a környezetvédelem, az erkölcs, a vallás, az esztétikum értékeihez, az egyén műveltségében pedig a nemzeti azonosságtudat és az európaiság összeegyeztetéséhez, a magatartás és érzelmek kultúrájához, a kreativitásra, a kommunikációra, a személyközi kapcsolatokra neveléshez s az egész életen át tartó önnevelésre, önművelésre, tanulásra felkészítéshez.” (Ballér, 2004b)

A testnevelés oktatási tartalmának kiszélesedő értelmezése nemzetközi vonatkozásban is tetten érhető. Egyes európai országokban a testnevelés tantervi kérdéseinek újragondolása zajlik, még pedig az egész életen át tartó tanulás, az egészséges jól-lét (healthy well-being) és a fizikailag aktív életvitel tekintetében. Ezek a célok a testnevelés tartalmi fejlesztésének az igényét is magukkal hozzák mind a társadalom, mind az egyén szintjén. Felértékelődik a helyi (regionális) szintű szabályozás a testnevelési tantervek területén is (Hardman, 2009).

Szebenyi Péter (1991) nyomán – aki szerint Európában három tantervi típus alakult ki, nevezetesen: a demokratikus országok kontinentális típusa, az angolszász típusú, valamint a kelet-európai országokban bevezetett egységes ideológián alapuló központi tantervek – három európai és egy tengeren túli tantervet tekintünk át a tartalom (tananyag) kiválasztás szemüvegén keresztül.

Az észak-európai országok hagyományosan a német-porosz kontinentális tantervi típusú államok közé tartoznak. A skandináv testnevelési tantervek tananyagaiban jelentős szerepet játszanak az elemi mozgások (futás, mászás, dobás, tolás és húzás stb.), a labdajátékok, az atlétika és a torna, emellett olyan témakörök is bekerültek a testnevelés tananyagába, mint a tánc, a színjátszás vagy a túlélési és mentési gyakorlatok. Ezen országok közül kiemelve Finnországot, megjegyezhetjük, hogy a finn iskolai testnevelés unikális modellje, közösségi programja az ún. Koulun Liikunta. A Koulun Liikunta (School-based physical activity) azokat a sporttevékenységeket (mozgásformákat) foglalja magába, amelyek egyaránt alapját jelentik az iskolai testnevelésnek és sportnak, illetve a mindennapi iskolán kívüli (extracurricularis) foglalkozásoknak. A Nemzeti alaptanterv olyan célokat és tartalmakat fogalmaz meg, melyek középpontjában a testi fittség (physical fitness) áll (Heikinaro-Johansson, Palomäki és McEvoy, 2014).

Az angolszász típusú tantervek alfáját és ómegáját az Angol Nemzeti Tanterv (English National Curriculum) jelenti. A tantervben kitüntetett szerepet töltenek be a kereszttantervi dimenziók, amelyek helyzetüknél fogva hatékonyan képesek összekapcsolni az egyes tantervi tartalmakat, mivel ezek olyan egységesítő témák, melyek elősegítik a világ megértését, visszatükrözik azokat az eszméket és kihívásokat, amelyekkel egyén és társadalom találkozhat. A középiskolákra vonatkozó kereszttantervi dimenziók az azonosság és kulturális különbözőség, az egészséges életmód, a közösségi részvétel,

a vállalkozó szellem, a globális dimenzió és fenntartható fejlődés, a technológia és média, valamint a kreativitás és kritikus gondolkodás (Vass és Perjés, 2009). Nagy-Britanniában az iskolai testnevelés legdominánsabb mozgásformái a rounders-baseball (métaszerű játék, a baseball gyerekváltozata), a tenisz, a krikett és a labdarúgás (Hamar és Soós, 2004).

A kelet-európai országok testnevelési tanterveinek hű tükörcépét adja a „román modell”, ami számos ponton hasonlóságot mutat a magyar tartalmi szabályozással is. A testnevelés és sport órák tartalmának középpontjában az aktív életmód kialakításának szükségessége áll, amely fenntartásához viszont nélkülözhetetlen a megfelelő egészségi állapot. A tananyag kiválasztását jól példázzák egyrészt az EU-s pénzügyi források bevonására törekvő azon lépések, melyek sí- és korcsolyapályák, fitnesz és tornatermek, uszodák stb. építésére irányulnak. Másrészt a testnevelési tantervekben szereplő mozgásformák fontosságára úgy is fel kívánják hívni a tanulók figyelmét, hogy az ezekben a sportágakban korábban sikeres sportolók segítenek a „meggyőzésben”. Ilyen sportolók például Nadia Comaneci (torna), Gheorghe Hagi (labdarúgás) vagy Ghita Muresan (kosárlabda) (Georgescu és Grosu, 2014).

Ausztráliában néhány évvel ez előtt egy jelentős tantervi reform zajlott, amelynek fókuszába az egészség és a testnevelés is bekerült. Ezek a tantervfejlesztési munkálatok azért is figyelemre méltóak, mivel meghaladni látszanak az Ausztráliára korábban jellemző angolszász típusú, „súlytalan” központi szabályozást, ahol az oktatási anyag kijelölése csak is kizárólag helyi (területi) szinten történt. A korábbiaknál komplexebb értelmezésű testnevelés itt is megjelenik az olyan követelmények mentén, mint például az egészségnevelés – beleértve a mentális és a szexuális egészséget – vagy az olyan kapcsolódási pontokkal, mint a kábítószer elleni harc, illetve a gyermekvédelmi oktatás. A tananyag-kiválasztásban preferált területek a motoros képességfejlesztés, a sportjátékok (labdajátékok), a tánc, a fitneszképzés, a torna, az atlétika és a vízi sportok (Lynch, 2014).

Az iskolai oktatás olyan keresztmetszeti dimenzióiról, mint az egész életen át tartó tanulás, vagy a well-being fentebb már ejtettünk szót. Az alábbiakban olyan további két, a nemzetközi szakirodalomban kiemelten kezelt tényezőt mutatunk be, amelyek a testnevelés iskolai gyakorlatával egyre szorosabb kapcsolatot jelenítenek meg.

A „whole-school-approach” (az egész iskola megközelítés) keretei között a testnevelés egyik feladata, hogy olyan iskolai légkört és környezetet teremtsen, amely az iskolai közösség minden tagját fizikai aktivitásra ösztönzi. E szemlélet szerint a testmozgás és az egészségtudatos életmód fontosságának közvetítése – a testnevelés és az egészségnevelés – túllép a tanórák keretein. Ehhez olyan új pedagógiai tartalmakra van szükség, amelyek megállják a helyüket az informális és nonformális tanulás-tanítás színterein is. A „whole-school-approach” gyakorlata magába foglalja a gyerekek aktivitásigényéről szóló konzultációkat, a mozgástevékenységek formáinak kiszélesítését, vagy akár a szülők és más szakemberek (pl. szociális munkások, segítők) bevonását a tervezésbe és megvalósításba is (Harris, 2008).

O’Dea (2012) a „whole-school-approach” gyakorlatát az iskolai tanítás előtti és utáni időszakokra is kiterjeszti. Koncepciójában a testnevelés és az egészségnevelés iskolai vonatkozása számos pedagógiai megoldással egészül ki, például az iskolai játékterek funkciójának újragondolása, a strukturálatlan fizikai aktivitás lehetőségeinek megteremtése (séta, kertészkedés, stb.), vagy olyan tevékenységek és mozgásprogramok megvalósítása, amelyek bárki számára elérhetővé teszik a bekapcsolódást. Ezzel párhuzamosan lehetőség nyílik arra is, hogy a pedagógusok kreatív testmozgásprogramokat dolgozzanak ki és fejlesszék a szervezéshez szükséges készségeiket.

Greene és Dotterweich kutatásukban (2013) a testnevelés és egészségnevelés játékos-tereken alkalmazható kereszttantervi lehetőségeit vizsgálták. Konklúziójuk szerint az

olyan keresztantervi elemek, amelyeknek egyik összetevője a fizikai aktivitás, nem feltétlenül elégítik ki a gyerekek mozgásigényét. Ezzel együtt nagymértékben színesítik a tradicionális mozgásprogramokat, s biztosítják a gyerekek számára a szükséges mindennapi mozgás lehetőségét, még akkor is, ha az iskola a testmozgás kárára fontosabbnak tartja a más tantárgyakban való tanulói előmenetelt. A szerzők véleménye szerint a testmozgást beépítő keresztantervi tartalmakat a testnevelés fontos kiegészítőjeként kell kezelnünk.

A „whole-school-approach” megközelítéshez természetszerűen kapcsolódik az inkluzív (befogadó) szemlélet. Az inkluzivitás egyszerre iskolai szemlélet és pedagógiai gyakorlat, amelynek során a tanítás folyamatait, az iskola környezetét, programjait és mindennapi tevékenységeit úgy alakítjuk, hogy azokba minden tanuló egyforma eséllyel kapcsolódhasson be. A hozzáférés egyenlősége mellett az inklúzió magába foglalja a sokszínűség értékének kihangsúlyozását, az együttműködés lehetőségeinek megteremtését és a teljesítmény tágabb értelmezését is.

Az iskolai inklúzió akkor tud maradéktalanul megvalósulni, ha annak értékei és gyakorlatai a tantervekben is megjelennek. A testnevelés tanítása során a tanulók változatos szükségleteit, diverzitását a tanterveknek tartalmazniuk kell, mind tartalmi, mind módszertani szempontból. Robertson, Childs és Marsden (2000) számos olyan irányelvet sorakoztat fel, amelyek az inkluzív testnevelés gyakorlatát érintik. A szerzők megerősítik, hogy a testnevelés mindennapi gyakorlatában az inklúzió megvalósítása nehézségekbe ütközhet. Véleményük szerint a befogadás szemléletét a tananyagban és a pedagógiai munkában, tehát a megvalósult iskolai gyakorlatban kell elhelyezni. Ezzel együtt a testnevelés helyes gyakorlatának átfedésben kell lennie más tárgyak jó gyakorlataival, illetve a kívánt szemléletnek tükröződnie kell az iskolai szabályozókban és a pedagógusok képzésében is.

Az inklúzió kérdése nem csak a nemzetközi szakirodalomban jelenik meg. Példaként említhetjük Hamar, Leibinger és Murányi (2007) munkáját, amelyben más egyebek mellett kifejtik, hogy az inklúzió nem egyszerűen a sajátos nevelési igényű emberek megtűrése, az épekkel történő együttélése. Lényege az elfogadás, a személyes kapcsolat, a kölcsönös egymásra hatás, a közös tevékenység, a kölcsönös tisztelet. Az inklúzió nem probléma, hanem sokkal inkább lehetőség, amely egyben elfogadást és segítségnyújtást is sugall. A tanulmányban a szerzők angolai példákat is hoznak: „Személyes tapasztalataink mondatják velünk, hogy külföldön – konkrétan Angliában – kiemelten kezelik e problémakört. A Worcesteri Egyetemen például külön projektet dolgoztak ki, melynek címe: 'A sport és közösség inklúziós távlatai'. A tervezet középpontjában a felsőoktatás e téren megoldandó feladatai és teendői állnak.”

Konklúziók

Végkövetkeztetéseink megfogalmazásához a Prohászka Lajos-i mottó mellé felso-
rakoztatjuk Faludi Szilárd (1958) egy majd' hatvanéves, a jelenben is megfontolandó gondolatát, miszerint: „Az iskola tanítási anyagát nem szabad úgy felfognunk, mintha az egyszerűen a „felnőttműveltség” valamiféle redukciója, mennyiségi csökkentése, logikai egyszerűsítése vagy összevonása volna.”

A testnevelés tananyagának kiválasztásakor tehát a tantárgyat kell a gyermekhez igazítanunk, a „művelődési kánont” pedig a gyermek fejlettségi szintjének, életkori sajátosságainak megfelelően szűks ges összeállítanunk. „Mindez megkívánja, hogy a tantervek érvényesítsék, hangsúlyozzák a minden egyes tanuló képességeit optimálisan segítő, személyiségük fejlesztését kibontakoztató, megalapozó tartalmak differenciált kiválasztását, elrendezését.” (Ballér, 2004a) Ezek az intenciók általános jelentőséget

nyerhetnek – inkább azt mondjuk, kell, hogy nyerjenek – a NAT5 és az ehhez kapcsolódó kerettantervi munkálatok során.

A testnevelési tanterv tananyagának az alap- vagy – kissé bővítve a kört – a klaszszikus sportágak mozgásanyagán kell nyugodniuk, mivel ezekre alapozva megvalósíthatóak a cél- és feladatrendszerben megfogalmazottak. Ez azonban nem zárhatja ki a nem sportági mozgásformák beépítését is a tanterv(ek)be. Ha ennek alátámasztására nem lenne kielégítő a magyar testnevelési tradíció, idézzük fel a nemzetközi szakirodalomban tárgyaltakat, azaz az észak-európai országok gyakorlatában megjelenő labdajátékokat, atlétikát, tornát és táncot, vagy a britek sportágait, a rounders-baseballt, a teniszt, a krikettet és a labdarúgást. A romániai iskolai testnevelés alapját – más egyebek mellett – a torna, a labdarúgás és a kosárlabda jelenti, de megtalálható benne a sízés, a korcsolyázás, a fitnesz és az úszás is. Ausztráliában a preferált anyagok a motoros képességfejlesztés, a sportjátékok (labdajátékok), a tánc, a fitnesz, a torna, az atlétika és a vízi sportok.

A sportágak reprezentálása mellett azonban elengedhetetlenek a tantárgyközi integrációk, a keresztntantervi pedagógiai megoldások, valamint azoknak a keresztmetszeti dimenzióknak a figyelembevétele, amelyek a tanítás és tanulás különböző szintereit összekapcsolják. Példának okáért a testnevelés és sport műveltségi terület (tantárgy) kapcsolódási pontot találhat a történelemmel (lásd az ókori olimpiai játékok eszmeiségét), a biológiával (lásd az egészség fogalmát és a táplálkozási szokásokat), vagy a fizikával (lásd a dinamika alaptörvényeinek alkalmazását az atlétika dobószámainál: Hamar, 2016). Harris (2008) álláspontja szerint az egészségtudatosság témája számos tantárgyat érint, így az iskola minden pedagógusának meg kell találnia azokat a kapcsolódási pontokat, amelyekből a tanítás során alkalmazható keresztntantervi témák szülehetnek. A testnevelés és egészségnevelés – többek között – a matematikával, a nyelvtanulással vagy a zenei és művészeti neveléssel is összeköthető.

A keresztmetszeti dimenziók a tantárgyi tartalmaknak tágabb keretet és kölcsönös kapcsolódási lehetőségeket biztosítanak, miközben összekötik a formális, a nem formális és a nonformális tanulási szintereket. Bár a „whole-school-approach”, az inkluzív szemlélet és a keresztntantervi megoldások nagymértékben hozzájárulnak az iskolai testnevelés és egészségnevelés jó gyakorlataihoz, az is látható, hogy nem helyettesíthetik a jól kidolgozott és tantárgyi fókusszal rendelkező tartalmakat.

Még inkább nem helyettesíthetik az oktató egyéniségét, rátermettségét, ugyanis a (jó) testnevelő használja leginkább a (pozitív) személyiségét a munkája során. Prohászka Lajos (1948) e tanulmányban számos alkalommal idézett „elméletének” záró soraiban, erről ekképpen vélekedik: „Egyelőre azt kell mondanom, hogy a módszerében helyesen eljáró tanár kezében azok a hiányok is, amelyek a tantervi koncentráció bármely megoldásából szükségképp adódnak, elenyésznek. S végeredményben a tanári munkán, pedagógiai erejének egész latbavetésén mulik minden. A legjobban megszerkesztett tanterv is hiábavaló, élettelen alkotás az őt meglelkesítő igazi tanítói ethosz nélkül.”

A fentebb vázoltakból vélhetően jól látszik, hogy az iskolai testnevelés tananyagának kiválasztása még a mindennapos testnevelés bevezetését követően sem egyszerű feladat. A jelenlegi nehézségekről ad „elfogult, bár szakmai érvelésre törvő oktatásügyi körképet” Trencsényi László (2016), amikor egyik pedagógiai írásában más egyebek mellett kifejti, hogy „a mindennapos testnevelés előírása írott malaszttá válik az infrastruktúra áldatlan állapotában. [...] Szabadalommmá vált (tudtommal egyetlen testnevelési szakirodalomban sem szerepel) a „lépcsőzés”, mint testnevelési módszer. [...] Az „egyntanterves” tartalmi szabályozás jelentősen csökkenti az iskolák adaptivitását, a tantestületek készítése lazult valóságos ön- és helyzetelemzés iránt, a helyi tantervekben alig van mód helyi változatok megfogalmazására (akár pl. egy hegyvidéki, akár vízparti iskola sajátos szükségleteinek kielégítésére).”

Az „infrastruktúra áldatlan állapotára” gyógyírt jelenthet a kormányzat által, a 2017/2018. tanévben elindított tornaterem és tanuszoda építési program, amely a huszonegyedik órában jött, mivel a „lépcsőzés” és a hasonló képességfejlesztő eljárások ugyan hasznosak is lehetnek, de rendszer szinten, hosszú távon nem jelenthetik az iskolai testnevelés fundamentumát. A tárgyi feltételrendszer javítása már csak azért is elvárt, mert jelenleg a sportcélú létesítmények mellett az órarendek is zsúfoltak. A felvetett tartalmi, módszertani problémákra megoldást kínálhat egy valóban korszerű, a 21. század elvárásainak megfelelő, legalább egy képzési ciklusra – minimum nyolc tanévre – érvényes tantervi szabályozás. A korszerűség és 21. századiság többek között a sokszínű, sok szempontot magába foglaló tartalmi szabályozással, a helyi tervezés lehetőségeinek növelésével érhető el. Egyetértünk Trencsényi Lászlóval abban, hogy a helyi tantervekben legyen mód helyi változatok megfogalmazására, például egy hegyvidéki vagy vízparti iskola sajátos szükségleteinek kielégítésére is. A továbblépés záloga lehet még a felsőoktatási tanulmányaikat végző tanító- és tanárjelöltek hatékony tantervméleti, -készítési és -fejlesztési felkészítése.

Ami a hosszú távú tervezést illeti, az komoly hiátus a rendszerváltozás óta eltelt több mint negyed évszázadban. Pedig, ahogy Ballér Endre (1981) fogalmaz: a tanterv-fejlesztés folyamatossága és periodikussága semmi esetre sem jelentheti azt, hogy „az alapidokumentumokat állandóan változtatjuk, újakkal cseréljük fel annak érdekében, hogy a fejlődéssel lépést tarthassunk. Sokkal inkább arról van itt szó, hogy a tantervek a rendszer többi elemeivel együtt biztosítsák a folyamatos fejlesztést, mégpedig úgy, hogy közben maguk viszonylag stabilak maradnak és csak bizonyos hosszabb periódus után kerüljön sor általános reformjukra.”

Irodalom

- Ballér Endre (1981). *Tantervmélet és tantervi reform*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ballér Endre (2004a). A közoktatás tartalmi fejlesztésének újabb nemzetközi és hazai tendenciái. In: Kovács Zoltán & Perjés István (szerk.). *A tantervmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Budapest: Aula Kiadó Kft. 137-141.
- Ballér Endre (2004b). Változások az oktatás tartalmában. In: Kovács Zoltán és Perjés István (szerk.). *A tantervmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Budapest: Aula Kiadó Kft. 103-111.
- Báthory Zoltán (2008). Ballér Endre nézete a műveltségi kánonról. In: Mátrai Zsuzsa és Perjés István (szerk.). *Hiszek a tudás jobbitó erejében. Ballér Endre emlékkonferencia*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottsága. 21-26.
- Burka Endre (1970). Adalékok a tantervmélethez (II.). *A testnevelés tanítása*, 6(4), 108-112.
- Csapó Benő (2007). Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban - Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 321-355.
- Csányi Tamás & Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past...: 12 'easy' lessons for the next millenium. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 343-357. DOI: [10.1080/002202700182808](https://doi.org/10.1080/002202700182808)
- Faludi Szilárd (1958). A művelődési anyag kiválasztásának kérdéséhez. *Köznevelés*, 14(14), 325-326.
- Gergely Gyula (2004). Testnevelés. In: Kerber Zoltán (szerk.). *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről (2001-2003)*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 347-358.
- Gergely Gyula (2007). Kórdokumentum – Testnevelés és sport műveltségterület a NAT 2003-ban. *Fejlesztő Pedagógia*, 18(1) 39-42.
- Georgescu, L. & Grosu, E. (2014). Contemporary Trends in Health Promotion through Physical Education: A Romanian Model. In: Ming-Kai Chin & Christopher R. Edginton (Eds.). *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Urbana (USA): Sagamore Publishing. 383-394.
- Greene, A. & Dotterweich, A. R. (2013). The use of cross-curricular activity on interactive playgrounds to supplement school-based physical activity: an

- exploratory study. *Educational Studies*, 39(1), 96-103. DOI: [10.1080/03055698.2012.674635](https://doi.org/10.1080/03055698.2012.674635)
- Hamar Pál (1998). A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 48(4), 48-56.
- Hamar Pál (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hamar Pál, Leibinger Éva & Derzsy Béla (2003). A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4(2), 34-40.
- Hamar Pál & Soós István (2004). A magyar közoktatás testnevelési óraszámjai történeti és európai nézőpontból. Új Pedagógiai Szemle, 54(11), 59-68.
- Hamar Pál, Leibinger Éva & Murányi Eleonóra (2007). Inklúzió – Exklúzió – Testnevelés. *Fejlesztő Pedagógia*, 18(1), 36-38.
- Hardman, K. (2009). *Selected Issues, Challenges and Resolutions in Physical Education*. In: Conference Proceedings Theoretical, Methodological and Methodical Aspects of Physical Education. International Scientific Conference. University of Belgrade, Faculty of Sport and Physical Education, Belgrade, 11-20.
- Harris, J. (2008). Creative approaches to promoting healthy, active lifestyles. In: Jim Lavin (Ed.). *Creative Approaches to Physical Education. Helping children to achieve their true potential*. London: Routledge. 81-91. DOI: [10.4324/9780203927847](https://doi.org/10.4324/9780203927847)
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & McEvoy, E. (2014). Embracing Change and Increasing Physical Activity in Finnish Schools. In: Ming-Kai Chin & Christopher R. Edginton (Eds.). *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Urbana (USA): Sagamore Publishing. 163-175.
- Lynch, T. (2014). Australian curriculum reform II: Health and physical education. *European Physical Education Review*, 20(4), 508-524. DOI: [10.1177/1356336x14535166](https://doi.org/10.1177/1356336x14535166)
- Nagy Sándor (1962). *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nahalka István (2003). Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 165-189.
- Nahalka István (2004). A természettudományi szakos pedagógusok képzése és a NAT. *Pedagógusképzés*, 2(1), 11-27.
- Nemzeti alaptanterv* (1995). Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- O’Dea, J. (2012). Benefits of developing a whole-school approach to health promotion. In: Baur, L.A., Twigg, S.M. & Magnusson, R.S. (Eds.). *A modern epidemic: Expert perspectives on obesity and diabetes*. Sydney: Sydney University Press. 155-156.
- Prohászka Lajos (1948). A tanterv elmélete. In: Zibolen Endre (szerk.). *A tantervelmélet forrásai, 2. kötet*. 1983. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Rétsági Erzsébet & Csányi Tamás (2014). Nemzeti alaptanterv 2012. Testnevelés és sport műveltségi terület - az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(3), 32-36. Robertson, C., Childs, C. & Marsden, E. (2000). Equality and the inclusion of pupils with special educational needs in physical education. In: Capel, S. & Piotrowski, S. (Eds.). *Issues in Physical Education. Issues in Subject Teaching Series*. London and New York: RoutledgeFalmer. 55-56.
- Selwyn, N. (1999). Differences in educational computer use: the influence of subject cultures. *The Curriculum Journal*, 10(1), 29-48. DOI: [10.1080/0958517990100104](https://doi.org/10.1080/0958517990100104)
- Szebenyi Péter (1991). Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.). *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 25-78.
- Trencsényi László (2016). Elfogult, bár szakmai érvelésre törengő oktatásügyi körkép 2016. In: *Trencsényi László 2016. Pedagógiai írások*. Budapest: Fapadoskonyv.hu Kiadó. 221-223.
- Vass Vilmos és Perjés István (2009). A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparasztikája. *Iskolakultúra*, 19(12), 81-100.

Bengi László

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

A Kosztolányi-novella alakváltásai

Mitikusság és ismeretelvűség az elbeszélő diszkurzusban

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és a K 108700 számú OTKA-pályázat támogatásával készült.

Kosztolányi elbeszélő műveiben kitüntetett szerep jut az értelemképzés módjának és a megszólalás problémájának. Az életmű – némely megszorításokkal – leírható a példázatosággal, az egyértelmű tanulsággal és nyílt tanító szándékkal való változatos birkózásként, eltérő formákban megvalósuló küzdelemként. Kosztolányi legalább két okból gyanakvással tekintett a didaktikus alkotásokra. Egyfelől a világról alkotott értelmezések többféleségét és nyitottságát, az emberi tapasztalat és tudás viszonylagosságát hangsúlyozva nem hitt a megföllebbezhetetlen végkövetkeztetések érvényességében. Másrésztől kétségbe vonta, hogy a műalkotás feladata valamely üzenet közvetítésében lenne kijelölhető.

A megfejthetőséggel, a leszűrhető tanulsággal szembehelyezkedve kérdésként jelentkezik ugyanakkor a szereplői és történetmondói megszólalás státusza: miképpen alakíthatók úgy az elbeszélés különböző szólamai, hogy az ne vezessen valamely értelmezés kitüntettségéhez? Milyen narratív és poétikai föltételek közepette biztosítható a lehetséges jelentések többirányúsága, fönntartva és megerősítve az értelmezések minél tágabb játékkerét? A tömörítés, a redukció technikai például fölfüggeszthetik, korlátozhatják a szereplői tapasztalatokhoz és értelmezésekhez való elbeszélői-olvasói hozzáférést. Ez azonban olyan enigmatikussághoz vezet, amely többféle hatásösszefüggésben is megjelenhet: éppúgy vehető egyfajta rejtvényfejtésre való fölhívásként, a viszonylagosság helyett a megfejtés keresésére sarkallva, mint ahogy nagyban föl is számolhatja az értelemképzés feltételrendszerét, könnyen egyfajta érdektelenségbe futtatva a kapaszkodóktól és ösztönzésektől megfosztott befogadás folyamatát. Kosztolányi egyaránt el akarta kerülni az efféle végleteket, ami a pálya jószerével egészen átívelő kíváncsiságként az értelemképzés lehetősége és rögzítetlensége közti egyensúly-keresésre ösztökélte.

A jól ismert *A kulcs* nem csupán, sőt nem elsősorban címe folytán idézi meg a rejtvényyszerűség poétikai kérdéskörét. A novella többszörös és több szinten olvasható kereséstörténete sokkal inkább vonatkoztatható az események jelentéssé tételének kísérletére – a szöveg megfejtése helyett a jelentés keresésének lezáratlan-lezárhatatlan folyamatára helyezve a hangsúlyt. Ebből a szempontból igen érdekesnek bizonyulhat a novellának – az értelmezés során mintegy „kulcsszerepet” játszó – zárata, amelyben a – jórészt mindentudónak tetsző – elbeszélő szinte észrevétlenül, ám annál jelentőségtelegebben kibillenni látszik addig szilárdnak hitt helyzetéből, és szólama bizonyos mértékben töredezettnek és tisztázatlanak mutatkozik. (A beavatás-történetnek tekintett novella részletes és alapos értelmezését adja Arató László [1995].)

Amikor a főhős kisfiú kifelé bolyong a hivatal épületéből, visszatekint az éppen történekre: „»Pistukám« – tűnődött.” (Kosztolányi, 1936) A novella idézőjelben álló szava kétszeresen is a szereplőket visszhangozza: a fiú kimondatlan, az elbeszélő által

közvetített gondolatai az édesapa iménti megszólítása körül forognak. A belső vívódásról tudósító részlet közvetlen folytatása ehhez kapcsolódva így szól: „Miért hívott így? Otthon sohasem nevez így.” (Kosztolányi, 1936) Ahogy az előbb, úgy ebben a két mondatban is meghatározónak érződik Pista belső látóköre. Ezért a részlet olyannyira egybeforr az ezt megelőzővel, hogy az elbeszélés sodrásában talán föl sem tűnik az a radikális változás vagy törés, mely itt bekövetkezett. Jóllehet a mondatban nem szerepel sem a nyelvtani alany, sem a tárgy, az alanyi és tárgyias ragozás különbségéből adódóan világos, hogy mindkét mondathoz az „engem” szót érthetjük oda. Az az „én”, amelyhez ezek a szavak köthetők, vagyis aki a novella világán belül ezeket kimondja, az tehát nem az elbeszélő, hanem Pista, a történet főszereplője. (Ezzel együtt pedig az egyes szám harmadik személyű igék alanya is módosul: míg először Pista tűnődik, utána az apa hívta/nevezte Pistát valamiképpen.)

A szöveg az igei személyragok révén nemcsak jelöli, de az idézőjelek hiánya vagy a személyes névmásoknak a szó szoros értelemben vett kimondatlansága révén valamelyest el is leplezi a beszélő megváltozását, a szereplői beszédnek az elbeszélői szólám helyére lépését. Más szavakkal, a történetmondás részben eltünteteti azokat a jeleket, amelyek túl nyilvánvalóvá tennék, hogy a mindentudó elbeszélő látszólag jól meghatározható szólama messze nem egységes. Amilyen könnyedséggel, sőt természetességgel a megszólalás alanya meg tudott változni, hasonló fesztelenséggel látszik azonban helybillenni is. A Pistinek tulajdonítható két mondat után a narrátor mintegy visszaveszi a szót: „Aztán arra gondolt, hogy az íróasztala a falnál áll, egész hátul, a sarokban s olyan kicsike, de azért nagy, nagyobb, mint a főnök, legalább egy fejjel nagyobb.” (Kosztolányi, 1936) Az egyes szám harmadik személyű nyelvtani alany itt ismét Pista, akinek gondolatairól újfent az elbeszélő tudósításán keresztül értesül az olvasó. Igaz – s ebben a fentiek különösképp megerősítenek –, a nyitó főmondatnak alárendelt tagmondatok leginkább szabad függő beszéd benyomását keltik: nem dönthető el teljes bizonyossággal, hogy az elbeszélő szavait vagy a kisfiú – ez esetben valóban jelöletlenül idézett – morfondírozását olvassuk. A rövid gondolategységek, a köztük kapcsolatot teremtő képzettársítások, a retorikailag világos szerepben álló kapcsolatos és ellentétes kötőszók körül érezhető nyelvtani töredezettség, a helyhatározók kiegészítő-pontosító halmozása, illetve a mondatot záró fokozásos szóismétlés-lánc azt a gyanút keltik, hogy az elbeszélő ismét a szereplői megnyilatkozások nyelvi formáját veszi át, és olvasztja saját megszólalásába.

Az elbeszélés szólamának a szereplői tudattal való összekapcsolódásából többféle következtetés is levonható. Értelmezhető a mindentudás jelzéseként, a történetmondói helyzet olyasféle kitüntettségének biztosítékaként, amely alapul szolgál a szereplők cselekvéseinek és viszonyainak, az események mozgatórugóinak (legalább részleges) megértéséhez. Az idézett belső beszéd, a jelöletlen belső monológ, a szabad függő beszéd közötti csúszkálásban ugyanakkor annak nyomát is láthatjuk, hogy a narrátori „mindentudás” valamely okból mégsem korlátlan. Az elbeszélő nem ölti egy olyan megszólaló alakját, aki – a szereplők belső világára is teljes körűen rálátván – az események okait maradéktalanul föl- és megfejteni képes; épp ellenkezőleg, esetenként ráutaltnak mutatkozik azok távlatára, akik szereplőként óhatatlanul csak hiányos ismeretekkel bírnak. Az elbeszélés sodrása ugyan elterelheti a figyelmet a fő szólám töredezettségéről, a novella motivikus összefüggései megerősíthetik a narratív diszkurzus és a szereplői tudat viszonyának bonyolultságát.

A kisfiú magatartása és egyfajta természetes helykeresése a megértés eltérő módzataival mutat rokonságot. Iskolai eredményeivel kapcsolatban Pista átvenni, ismételni látszik apja róla alkotott vélekedését – mint ahogy majd az édesapa is, véleményét megváltoztatva, visszhangozza főnöke eltérő ítéletét. Ez a bizonyos értelemben egyszerű és könnyű megoldás azonban nem mindenkor érvényesül. A főnök kérdése nyomán a fiú

szégyenlősen ugyan, de megvallja, hogy repülő szeretne lenni, míg a novella zárlatában – érzelmi és gondolatai összezavarodván – sírva fakad. Mindkettő persze könnyen magyarázható a gyermek látóköréből, hisz alighanem sok kisfiú szeretne repülőgépet vezetni, s nem kevesen törnek ki könnyekben egy-egy számukra addig ismeretlen, bonyolult és összetett érzelmi helyzettel szembesülve. A novellában Pista két válasza, reakciója mégis a világban elfoglalt hely, a világhoz való viszony két alapvető és kitüntetett lehetőségére látszik rámutatni.

Repülés és sírás kettőse párhuzamba állítható azzal az ellentétes hozzáállással, amelyet az eseményektől távolságot tartó tárgyyszerűség és az azokba való érzelmi bevonódás jelent. *A kulcs* utolsó részéből felidézett mondatokban az elbeszélő szólama szintén rálatás és benne foglaltság eme pólusai között ingadozik, összességében azt sugallva, hogy az értelemképzésnek mindkét magatartás vagy hozzáállás valamely mértékben feltétele. A helyzethez való szoros, a távlatot beszűkítő odatartozás, a gondolatok és érzelmek nem artikulálható összekavarodottsága, a benne foglaltság szereplői nyelven kimondhatatlan, leginkább a síráshoz hasonló elemi reakciókban kirobbanó-kifejeződő tapasztalata messze esik attól a jószerével tudományos igényű, ismertelví objektivitástól, amely főképp technikai közvetítéssel teremthető meg, például a repülőgép által biztosított olyan nézőpont révén, amely az ember természetes körülményei közepette nem vagy csak igen kivételesen adatik meg. Ennek alapján a szöveg narratív technikája – amint az az elbeszélői szólama törései által észrevehetővé válik – fölülírja a történetmondás antropológiai feltételeit, miközben a fokalizáció csúszkálása, a nézőpont nagy fesztávokat bejáró ingamozgása meg is kérdőjelezi a jelzett pólusok éles dichotómiáját. Talán nem véletlen, hogy a hivatalban egyszerre otthonosan és unottan mozgó, utasító és tárgyilagos, de Pistával is szóba elegyedő és rámosolygó főnök sem nem fedlekkezik bele a történésekbe, sem nem emelkedik repülőként fölébe, hanem madárhoz hasonlítva képes mozogni a létezés megtapasztalásának és a világhoz való viszonyának az eltérő szereplői távlatára és hangoltsága között. És mindez természetesen a befogadó számára is lehetséges minta, aki izgulhat és érezhet együtt a különféle helyzetekbe keveredő szereplőkkel, várhatja vagy félheti az elkövetkezendő fejleményeket, mint ahogy hideg szemmel és tiszta fejjel elemezheti az írói fogásokat, a szöveg egészének ismeretében fesztelenül ugrálhat szavak és jelenetek, sőt értelmezések között, de olvasói tapasztalatra alighanem egyik út kizárólagosságát hirdetve és vallva sem tehet szert.

Elbeszélésmód és értelemképzés viszonyának *A kulcs* által is fölvetett kérdése a novellát tartalmazó *Tengerszem* kötet fogadtatástörténetében is hangsúlyosan jelen van, különösen annak – *A kulcsot* is magában foglaló – első ciklusa, azaz a *Végzet és veszély* írásai kapcsán. Schöpflin (1936) korabeli kritikája Kosztolányi kései történeteinek életfelfogását vizsgálva áttételesen elutasítja azt a befogadói-kritikusi hozzáállást, amely a műalkotást rögzített központként szervező rejtett, mögöttes, vagyis megfejtendő jelentést föltételez. Kosztolányi Schöpflin szerint „az életet sohasem nézte rejtvénynek, amely bizonyos szabályok felhasználásával megfejtendő, hanem mindig rejtélynek, amelyből, akármennyit megfejtünk is belőle, egy rész örökké megfejtetlen marad.” (Schöpflin, 1936: 463) Kérdésként merülhet természetesen föl, hogy „élet” alatt vajon a mindennapok általános emberi tapasztalatát kell értenünk, vagy a művekben fölépülő fiktív világként is fölfoghatjuk. Utóbbi felé hajlik a kritikus ama megjegyzése, amelyet a *Feri* című novella hősnének, Wilcseknek a gyászát latolgatva tesz: „Az író nem veti fel a kérdést, de a történet elmondásával kényszeríti rá, hogy felvessük.” (Schöpflin, 1936: 464–465.) Ha a kérdés megfogalmazása az olvasóra vár, akkor a befogadás nem passzív folyamat, hanem valódi párbeszéd, amelyben az olvasók tapasztalati horizontjának éppúgy része van, mint a szöveg nyelvi-poétikai sajátosságainak.

Schöpflin alapjában mégsem a megértés poétikai feltételeként tekintett a novellákban kibontakozó „rejtélyre”, hanem elsődlegesen lélektani összefüggésekbe ágyazva értel-

mezte azt. Hiszen a kötet írásaiban „nem is az alakok fontosak neki [azaz Kosztolányinak], hanem a lélektani helyzetek, amikbe kerülnek”. (Schöpflin, 1936: 464–465.) Így nemcsak a történetépitkezésben jelentkező – éppen nem poétikailag értett – „véletlenek” okozzák „az élet szörnyű érthetlenségét”, vagyis azt, hogy „mindig marad valami homályos, megfajthetetlen, vagy az emberi értelemről független”; Schöpflin – mintegy Freudot olvasva rá Kosztolányira – végső soron fontosabb szerepet tulajdonít annak, hogy a tudat alatt a cselekedetek „kifürkészhetetlen ősokei lapulnak”. (Schöpflin, 1936: 463.) Ennek következménye az is, hogy „nincsenek tiszta, egyenes érzéseink, minden érzésünk vegyes” (Schöpflin, 1936: 465.) A látható cselekedetek mögött meghúzódó őssokok feltételezése (az „állati ösztön kényszere”, mely „minden pillanatban kitörhet [...] és pusztíthat, mint váratlanul kitörő vulkán”) ahhoz a felfogáshoz vezet, hogy „az élet bizonyos szabályokhoz kötött zűrzavar.” (Schöpflin, 1936: 465.)

A *Tengerszem* novelláinak jelentős részét Schöpflin (1936) szerint tehát egyfajta logikai hiány, az okozatiság folytonosságának megszakadása jellemzi. Természetesen nem igazán arról van szó, hogy az elbeszélés során a történet bizonyos tárgyi vonatkozású elemei maradnának homályban. Elsősorban a cselekvések belső okai, a vágyak, a történések lelki hatásai, a tudatos és tudattalan folyamatok mutatkoznak nehezen megfajthetőnek, sőt érthetetlennek. A *Végzet és veszély* novellái eme hiátusok révén viszonylagossá teszik a pontosan és célszerűen elrendezett, egyértelmű világ eszményét: az ésszerű következtetések korlátozott érvényére rámutatván a megmagyarázhatatlan tapasztalatának mindennapos voltát emelik ki. Ebből azonban még nem következik szükségszerűen annak olvasói reflektálása, hogy a novellák több lehetséges értelmezést is fölkinálnak. Más szóval Schöpflin kritikája végül is megválaszolatlanul hagyja azt a kérdést, hogy a *Tengerszem* novelláiban a látszólag érthetetlen történések nemcsak a mélylélektan szempontjából, hanem poétikailag is motiváltak bizonyulnak-e az olvasás során. Thomka Beáta (1989) viszont a véletlennek mint az okság fölfüggesztésének kifejezetten poétikai következményeit veszi számba, és ezt kapcsolatba hozza azzal, ahogy a rövidtörténet műfaji sajátosságai Kosztolányi (kései) életművében megvalósulnak, illetve megváltoznak: „Kosztolányi rövidprózájában a végsőkig viszonylagosakká, s egyben ellentmondókká váltak a dolgok közötti összefüggések, elbizonytalanodott az elbeszélő státusa, kérdésessé vált a pillantással és művészi formával befogható világ teljessége.” (Thomka, 1989: 137)

Szitár Katalin tanulmányai határozottan az utóbbi lehetőséget hangsúlyozzák, és kísérlik meg kibontani. Az értekező szembehelyezkedik az értelmezhetetlenségnek és véletlenszerűségnek a korai fogadtatásig visszavezethető, nemegyszer egyoldalú, a schöpflini mérlegelést egyszerűsítve idéző-folytató fogalmi hálójával: „Az oksági értelemben motiválatlan cselekményvezetés [...] az értelmetlen – vagy megérthetetlen – valóság műalkotásban való tükröződése helyett azonban [...] felfogható prózairói technikának, azaz írói eljárásnak, »fogásnak« is, amely nemcsak megengedhetővé teszi, hanem egyenesen megköveteli a történet szintjén kiemelt oksági-logikai hiátus kompenzálását.” (Szitár, 2000: 123.)

A Sitár (2000) által kiemelt poétikai jellemzők a Kosztolányi-novellák összetettségére, illetve az elbeszélés többsikű bonyolításának szerepére irányítják a figyelmet. Ez maga után vonja azt a kérdést is, hogy a szóba hozható narratív sajátosságok mennyiben változtak a pálya folyamán, és miképp jelentkeznek Kosztolányi prózájának különböző szövegcsoportjaiban. A recepció hagyományosan az érettnak mondott pályaszakaszt tüntette ki, és Sitár idézett szavai is a *Silus* című kései írás kapcsán fogalmazódtak meg. Túl azon a valójában némiképp mulatságos képletben, amely egy életmű szerves kibontakozásának jegyében az érettség állapotához képest óhatatlanul leértékeli a bimbózás és túlértékelt szakaszait (Kosztolányi tragikus félbeszakadt pályáján az utóbbi, az „öszikék” öregkori művészete szinte hiányzik, bár esetenként a Radákovich-szerelem

föllángolása mintha hasonló fénytörésben jelent volna meg), az értelmezők figyelme is igen egyenlőtlenül oszlott meg. Kiss Ferenc ugyan írt egy rövid könyvet, amelyben Kosztolányi fiatalkori szereplését is tárgyalta, nagymonográfiája már címével is, *Az érett Kosztolányi*, jelképesen utal a jelzett recepciós képlet érvényesítésére. Király István kötete, a *Vita és vallomás* pedig fő vonalaiban követni látszik a Kiss Ferenc által is megjelölt-elfogadott hangsúlyokat.

Azt követően tehát, hogy Kosztolányiról – a második világháború utáni hallgatást megtörve – ismét többet és elismerően is lehetett beszélni, a prózairói pálya ívét jószerevével a regények, a vitatott műfajú *Esti Kornél* és az érett-kései novellák feszítették ki. A recepciót jellemző súlypontok alapvetően a kilencvenes években is megmaradtak, sőt sok szempontból máig érezhetőek. Az *Újraolvasó* sorozat 1998-ban megjelent Kosztolányi-kötetének tanulmányai közül egy sem foglalkozik a szerzői korai novelláival (kimondatlanul zsengeknek, az indulás ügyetlen-felemás kísérleteinek, a bimbózás és szárba szökés szakaszának sugallva a vaskos kötetet kitevő elbeszéléseket). Miközben a kötet világosan tanúsítja a Kosztolányi iránti fokozott érdeklődést, az újraolvasás mellett az újraértékelés nyolcvanas évektől érzékelhető igényét (és ekkor persze már hatását is), a szerkesztői előszó a figyelem aránytalanságának – az újraértékelés és olvasás gesztusaival nem egykönnyen összebékíthető – folytonosságát sem mulasztja el említeni, még ha a panaszként hangzó megfogalmazást a következő, kevésbé következetesnek ható mondat visszavonja-árnyalja is: „Ennél is feltűnőbb, hogy egyetlen irodalmár sem vállalkozott 1920 előtti alkotások mérlegelésére, holott nagyon is elképzelhető, hogy a költői szövegek visszafelé is olvashatók: a korai művek is átértelmezhetők a késeiek távlatából. Ugyanakkor annak valószínűsége sem zárható ki, hogy az 1920 előtt született – inkább az esztétizmus szecessziós változatának vonzásában álló – szövegeknek ma jóval kisebb a megszólító ereje, mint az érett Kosztolányi műveknek.” (Kulesár Szabó és Szegedy-Maszák, 1998: 5.) Az előszóban megfogalmazott szavak a kötetben több írást is közlő Szegedy-Maszák Mihályra és Szitár Katalinra egyaránt állnak. Mégis mindkettőn – Thomka Beáta ekkor már több mint egy évtizeddel korábbi könyvének vizsgálódásaival együtt – fontos és ösztönző szerepet játszottak abban, hogy az itt exponált recepciós hangsúlybeli aránytalanság az elkövetkező egy-másfél évtized alatt érezhetően enyhüljék.

Jóllehet az *Újraolvasó* sorozat Kosztolányi-kötetében nem kapott helyet, egy azzal egy évben, szintén 1998-ban megjelent könyvében Szegedy-Maszák Mihály tanulmányt közölt a szerző egyik korai novellájáról, *A cseh trombitásról*, a szerkesztői előszóban jelzett szempont érvényesítésével. (Szegedy-Maszák, 1998) A kánon változandóságának és az olvasás távlatosságának összefüggése később sem tűnt el, de tanulmányának átdolgozásai során Szegedy-Maszák Mihály mintha egyre inkább a művészetek közötti viszony kérdésére helyezte volna át a hangsúlyokat (ehhez kapcsolódóan vö. Rigó, 2012). Szitár Katalin az 1998-ban megvédett – könyv alakban két évvel később napvilágot látott – doktori disszertációjában foglalkozott érdemben egyfelől a novellák és regények motivikus-poétikai viszonyával, másrésztől – ettől nem függetlenül – kifejezetten a Kosztolányi-novellák nyelvi-narratív formáinak változásaival és a korai elbeszélések értelmezői kihívásával. A prózanyelv Kosztolányinál bevezetést követő első nagy fejezete Kosztolányi egyik legkorábbi novelláját, az *Adonisz ünnepét* veszi górcső alá.

Az az érdeklődés, amellyel Szegedy-Maszák Mihály és Szitár Katalin a korai elbeszélések felé fordulnak, több közös – alighanem a Kosztolányi-olvasás és fogadtatás kilencvenes évek közepi helyzetéből is adódó – vonást mutat. Egyikük sem a „semmiből” közelít az addig általában elhanyagolt pályaszakasz felé, hanem mintegy fordított időrendben, a kései művek értelmezői tapasztalata fényében. Kosztolányi indulásának prózai természetét tehát az életmű összefüggésébe ágyazzák. Abban az értelemben sem a „semmiből” fordulnak az általuk kiemelt korai Kosztolányi-történetek felé, hogy több

vonatkozásban is kamatoztatják a megelőző értelmezéseket: kérdésnek és kihívásnak tekintik a figyelem említett aránytalanságát, kritikai módon mérlegelik a kései novellák fogadtatásának tapasztalatait és szempontjait, valamint értelemszerűen figyelmet fordítanak a korai elbeszélések vizsgálatának előzményeire. Végül érdemes megemlíteni, hogy mind Szegedy-Maszák Mihály, mind Szitár Katalin éppúgy szól a korai és kései novellák közötti hasonlóságokról, mint a különbségekről, és egyikük sem a pálya maradéktalan egységét kívánja bizonygatni a sokra értékelt művek felől újraolvasott fiatalkori elbeszélések értelmezésével.

A két irodalmár közelítésének hasonlóságai, párhuzamai mellett ugyanakkor nem lehet elhallgatni az érdeklődés eltérő irányát és távlatát sem. Amennyiben pedig elfogadjuk, hogy az irodalmi művek lényegük szerint többféleképp értelmezhetők, akkor a különbségekre nem valamiféle igazságosztás kényszerével, hanem ösztönző sokféleségként, a Kosztolányi-próza nyitottságának jeleként lehet tekinteni. Szegedy-Maszák Mihály érdeklődésének előterében egyfelől olyan összehasonlító irodalomtudományi szempontok álltak, amelyek mentén Kosztolányi prózai életműve, illetve annak különböző időszakokban íródott darabjai más nyelven vagy más művészeti ágba született alkotásokkal vethetők össze. Másfelől az életmű belső tagoltságának ama kérdésével bíbelődött, amely javarészt az elbeszélés alakítását és a példázat viszonylagossá tételét emelte középpontba. Többek közt arról faggatta Kosztolányi korai szövegeit, hogy a megszólalás helyzete milyen módokon függ össze az értelemképzés viszonylagosságával, és az elbeszélés tanulság felé haladó célélvűségének megszakítása miképpen bonyolítja a szereplői és elbeszélői szövegek egymásra gyakorolt hatását. Szitár Katalin érdeklődésében ehhez képest a mitikus kapcsolódásoknak és motívumoknak mint sajátos szövegközi viszonyrendszereknek az elbeszélés nyelvi szövetébe való beépülése, olvasói értelemképzésben játszott szerepe kapott igen nagy nyomatékot.

A mitikus utalások végigkísérték Kosztolányi életművét, és nyilvánvaló módon kitüntetett jelentőséggel bírnak mind a *Nero, a véres költő*ben, mind a *Tengerszem*nek a pálya zárlatához tartozó *Latin arcélek* ciklusa négy fontos novellájában. Szitár nemcsak annyit állít, hogy a mitikus történetek műveltségi elemként, a motivikus allúziók részeként kezdettől jelen vannak Kosztolányi prózájában, hanem amellet érvel, hogy kezdettől lényegi értelmezési irányokat jelölnek ki az olvasók számára, és a történetmesélés kibontakozása során a megértés egyik alapvető kódjaként járulnak hozzá a művek koherenciájához. A prózanyelv Kosztolányinál többek között ebből a távlatból mutatja be az *Adonisz ünnepét*, amely már címe révén is sejteti, hogy benne a mítosz mint szöveg mögötti szöveg képezi az értelemképzés biztosítékát, a motivikus háló egyik fontos kapcsolóelemét: „Az antik rituálét felelevenítő cselekmény ugyanis már maga sem pusztán kultúrtörténeti reminiscenciákat hordoz, s a narrációban jóval több valósul meg, mint a szakrális eseménysor bemutatása vagy artistikus stílusú elbeszélése. [...] A narratív felépítés és a motivikus rend az intertextualitás egyik formáját létrehozva bontakoztatja ki a novella értelemvilágát: az antikvitas mitikus hagyománya poétikai értelemalkotó tényezőként vesz részt egy huszadik századi elbeszélés egészének kialakításában.” (Szitár, 2000: 31.)

Szitár Katalin gondolatmenete meggyőzően mutatja be, ahogy a mítosz motívumai poétikai szerepre tesznek szert az *Adonisz ünnepében*. Az értelmezés motivikus gyűjtőpontjai egyenesen arra a következtetésre sarkallnak, hogy a mitikus utalások nemcsak a korai Kosztolányi-novellisztika értelemképző eljárásai szempontjából meghatározóak, de az egész életművet átszövik. Ez viszont fölveti a kérdést, hogy a későbbi írásokban mennyiben módosulnak a mítoszhoz kapcsolódó poétikai sajátosságok. Ehhez példaként a *Tengerszem* nyitó elbeszélését, az 1925-ös *Füldést* hozom föl. Jóllehet a cím a rituális tisztálkodás cselekményét, tágabban a megtisztulás szertartásait és a bűnösség, a felelősség problémáját is földézhethi, a novellából első olvasásra inkább csak profán

családi rituálékra, a szereplők viszonyát érzékeltető (nyelvi) játzmákra hozhatók példák. A figyelmes (újra)olvasás ennek ellenére fölfedezheti egy mitikus „szubtextus” jeleit a szövegben. És nemcsak az ismétlődő cselekvésekre, az apa és fiú hasonlósága sejtette körkörös időtapasztalatra lehet gondolni, hanem egy-egy motívumra is.

A végzetes dobás után Jancsi keresésére egy csónak is érkezik: „csákányokat, hálókat hoztak, sőt egy csónak is megindult a szerencsétlenség színhelyére, ami igazán fölösleges volt, hiszen a sekély víz itt nem lephetett el senkit.” (Kosztolányi, 1936) Túlzás lenne azt állítani, hogy a jelenet ne illeszkednék a rövid és – némi morbiditással fogalmazva – célratörő cselekménybe; a „fölsöleges” szó innen nézve a keresés hiábavalóságára is utalhat. Ugyanakkor aligha érdemes pusztá véletlent látni abban, hogy az amúgy szikár szavakkal élő elbeszélő külön is fölhívja az olvasók figyelmét a csónak feleslegességére. Ezzel felébreszti a gyanút, szinte bejelenti, hogy ami a történet síkján fölsöleges, az poétikailag nagyon is jelentőségeltjes: a csónakban különösebb képzelőerő nélkül sem lehetetlen Charon holtak lelkeit szállító ladikját látni. A Jancsi elmerülését követő leírás pedig Pszühké mítoszt idézheti: „A tó tündöklött, mintha millió és millió pillangó verdesné tükrét, gyémántsárrnyal.” (Kosztolányi, 1936) A szemet kápráztató látvány éppúgy utalhat a látás akadályozottságára, amiképp a halott testből távozó lélek jelképe is lehet.

Ahogy a horgoló anya fonja össze apa és fiú sorsát a végzetes félóra nyitányában (majd mintha fia halálára felelne, teszi le horgolását), úgy kötődik Jancsi halálának története egybe az elmúlással kapcsolatos mitikus képzetek hálójával. Ugyanakkor a *Fürdés* olvasása során fölidézhető mítoszokból – bár megerősítik a történeteket – nem építhető fel a szöveg egységes értelmezése. Az olvasást sokkal inkább a különböző síkok feszültsége határozza meg, amelyek közül a novellában kiemelkedik az idő és a látás rétegzett tapasztalata.

A *Fürdés*ben a külső, mérhető, számszerűen jelzett és a megélt, személyes idő szinte Bergsonra emlékeztető módon állnak szemben egymással. Miközben az elbeszélés rendre egyszerű, nominális jellegű állításokkal jelzi az idő egyenletes, a különbségeket uniformizáló múlását (például „Az út a nyaralóktól a tóig mindössze négy perc.” [Kosztolányi, 1936]), Jancsi keresése során az apa szinte tudathasadásos módon éli meg tapasztalat és reflexió kettéválását: „Amíg lenn búvárokodott, homályosan azt remélte, hogy közben fia már kibukott, hogy kacagva áll majd előtte a cölöpnél vagy távolabb már, talán kabinjába szaladt felöltözködni. Most azonban tudta, hogy bármily hosszúnak is látszott az idő, ő csak egy-két pillanatig maradt a fenéken s gyermeke nem mehetett ki a tóból.” (Kosztolányi, 1936) A keresésben segítségére induló legény mozgásának leírása során pedig már nehéz eldönteni, hogy az apa érzelmileg túlfeszített időérzékelésének leírását az elbeszélő külső, tárgyilagos nézőpontja vagy még mindig az apa tudatosított ítélete kíséri: „Vágtatott, de úgy tetszett, kényelmesen jön.” (Kosztolányi, 1936)

Az idő érzékeléséhez, annak válfajaihoz hasonlóan a látás – jelképesen persze a másik megértése – is alapvetően problematikusnak mutatkozik. A fiú sikertelenül próbál apja arckifejezéséből és tekintetéből következtetni gondolataira és érzelmi állapotára: „Jancsi rátekintett, hogy szeméből olvasson. De nem látott semmit. Az aranykeretes csiptető üvege nagyon villogott.” Később a víz homályosítja el látását: „Két öklével nyomigálta a szemét, mert nem mindjárt látott.” (Kosztolányi, 1936) Az apát pedig rövidlátása is akadályozza abban, hogy ura legyen a történeteknek. Ráadásul a novella világát betöltő vakító fényesség már a fölütésben hozzákapcsolja a látás kérdéséhez a bemutatás, a leírás, a reprezentáció problémáját: „Mint amikor éjjel fényképeznek és villanóport gyűjtanak, úgy izzott a balatoni fürdőhely a verőfényben. A meszelt kunyhók, a kukoricagórék, a homok keretében minden fehérnek látszott. Még az ég is. Az akácfa poros lombja pedig olyan fehér volt, akár az írópapír.” Ahogy a villanópor elvakítja azt, akit megvilágít, úgy válhat kérdéssé, hogy a novella gyújtópontjába kerülő szereplők mit

láthatnak, mit érzékelhetnek, mit érhetnek meg az őket körülvevő világból. Amiként azonban a szereplők vaknak, távlatuk korlátozottnak bizonyul, éppoly megtévesztőnek látszik a tárgyszerű – az idő mechanikus mérését vagy a fénykép technikai közvetítését mintának tekintő – elbeszélésmód is. A vakító fényben minden egyazonképp fehérnek tetszik, az írópapírról hiányoznak a különbséget tevő írásjelek, és a víz sem bizonyul kegyesebbnek: „Mindenütt csak a víz volt, a víz ijesztő egyformasága.” (Kosztolányi, 1936)

A *Fürdésben* végső soron nemcsak a szereplői nézőpont érvényessége, mintegy kiaknázhatósága válik kétségessé, hanem vele – még ha nem is technikai értelemben – a történetmondás státusza és a megszólaló narrátori hang helyzete is. A kései Kosztolányi-novellák nemegyszer úgy fordítják majd visszájára ezt a szituációt, hogy az elbeszélés szikár tárgyszerűségének benyomását a túlbeszéléssel váltják föl. Ahogy pedig a megszólalás ironikusan visszavonja önmagát, az elbeszélés immár nem az elhallgatás felé tart, hanem szövegek játékos útvesztőjét hozza létre.

Irodalom

- Arató László (1995). Kosztolányi Dezső: A kulcs. In Arató László & Pála Károly. Beavatás. Irodalom- és szövegeértelmezés. Budapest: Keraban. 16–39.
- Kosztolányi Dezső (1936). Tengerszem. 77 történet. Budapest: Révai.
- Kulcsár Szabó Ernő & Szegedy-Maszák Mihály (1998, szerk.). Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről. Újraolvasó. Budapest: Anonymus.
- Rigó Gyula (2012). Kosztolányi Dezső elbeszélésvilága. In Irodalmi Szemle. 6. 80–90.
- Schöpflin Aladár (1936). Kosztolányi Dezső novellái. Tengerszem (77 történet). In Nyugat. I. 463-465.
- Szegedy-Maszák Mihály (1998). Kései művek előképe (Kosztolányi Dezső: A cseh trombitás) In Szegedy-Maszák Mihály. Irodalmi kánonok. Debrecen: Csokonai. 141–155.
- Szitár Katalin (2000). A prózanyelv Kosztolányinál. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Asteriskos, 1.
- Thomka Beáta (1986). A pillanat formái. A rövidtörténet szerkezete és műfaja. Újvidék: Forum.

Gintli TiborEötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék

Kompozíció és orális nyelvhasználat összefüggései az *Esti Kornél kalandjai* szövegében

„Kosztolányi egyik legtöbbet elemzett műve az *Esti-novellaciklus*, s talán ennek értelmezéseiben figyelhetők meg a legnagyobb szélsőségek is. S minthogy nyíltan ars poetika-jellegű alkotásról van szó, az interpretáció szükségképpen a Kosztolányi-műforma, írásmód kérdéseit érinti.” (Szitár, 2000: 193)

A szakirodalom lényegesen kevesebb figyelmet szentelt az *Esti Kornél kalandjai* ciklusnak, mint az *Esti Kornél* című kötetnek. Ez több szempontból érthető, hiszen a recepcióbeli diskurzust erősen meghatározta a (műfaj)poétikai újítás problémaköre. A második szövegegyüttest korántsem jogosulatlan az elsőként megjelent gyűjtemény folytatásaként olvasni, hiszen nem találkozunk benne olyan narratív eljárásokkal, amelyek látványosan eltérnének a korábban megjelent könyvtől. A címadás is az *Esti Kornél* kontextusába illeszti az *Esti Kornél kalandjait*, hangsúlyozza összetartozásukat, amely kétségkívül meglehetősen szoros, bár az kérdéses, hogy meggyőző-e egyetlen mű két részeként olvasni őket,¹ már csak azért is, mert a második gyűjtemény egy novelláskötet ciklusaként látott napvilágot.

A recepció kevésbé élénk érdeklődése ugyanakkor akár értékítéletként is felfogható. Az új *Esti*-ciklus nemcsak hogy nem hozott számottevő újdonságot a korábbi kötethez képest, de mintha színvonalában is elmaradna attól. Az *Esti Kornél*nek sem valamennyi fejezete remekmű, több gyengébben sikerült szöveg található benne, mint például a 15. (*Ők ketten*) vagy a 17. fejezet (*Űrögi Dániel*), míg az *Esti Kornél kalandjaiban* is szerepelnek kitűnő novellák (*Omlette a' Woburn*, *Cseregi Bandi Párizsban*, *1910-ben*, *Világvége*, *Kézirat*, *Sárkány*, *Kernel Kálmán eltűnése*, *Barkohba*, *Az utolsó fölolvadás*). Azonban feltűnően nagy a kissé érdektelen, a nyelvi megalkotottság szempontjából is szerényebb teljesítményt nyújtó írások száma. Ezek közé sorolom a *Sakálok*, *Pofon*, *Kalap*, *A patikus meg ő*, valamint a *Margitka* című darabokat. Ezek egy-egy olyan ötletre építenek, amelyek meglehetősen egydimenziósak, áttetszőek, nem alkalmasak arra, hogy az elbeszélés teret nyisson a nyelv és a jelentés rétegzettségének, illetve a játékos lelemény összetettebb megnyilvánulásainak. Anyyra egyetlen ötletszilánkra épülnek, hogy közülük négy az *Esti Kornél* fejezeteihez képest szokatlanul rövid, mindössze másfél-két oldal, ami inkább Kosztolányi publicisztikai írásainak, mint novelláinak megszokott terjedelme. Már önmagában ez a sajátosság is felveti a kérdést, hogy a műfajok *Esti Kornél*ra jellemző összjátéka nem ment-e át valamilyen változáson a ciklus összeállításakor? Ezzel kapcsolatban az is felmerül, hogy a beszédmódoznak az az egymást ellenpontosító kompozíciója, amely elsősorban az ottani *Esti*-narráció és

az auktoriális narrátort felléptető elbeszélések között valósult meg, jellemző marad-e továbbra is?² Arra is érdemes a vizsgálatot kiterjeszteni, hogy megőrzi-e a ciklus, s ha igen, milyen mértékben, mennyire kiterjedt módon a jellegzetessé formált Esti-narráció gyakorlatát? Egyszerűbben fogalmazva: milyen karaktert mutatnak a beékelt Esti-elbeszélések?

Az *Esti Kornél* kötet nyolc beékelt elbeszélést alkalmazó fejezetet tartalmaz. Ezek között egyetlen olyan található (a 18. fejezet), amelynek beszédmódjában nem jelenik meg a kötetre jellemző Esti-narráció valamelyik változata. A zárófejezet hangnemének alakításában a komikumnak nem jut lényeges szerep, ahogy az orális jelleg sem válik hangsúlyossá. A korábbi beékelt elbeszélések többségében az anekdotikus narráció és a tárcákból ismerős szellemesen csevegő hang együttesen hozta létre a beékelt elbeszélés narrációjának karakterét (*Aranyeső, Esti Kornél Bulgáriában, Bácskai kaland, Az elnök, Viciszláv gróf titokzatos kastélya*), olykor nagyobb hangsúlyt helyezve az előbbire, mint az utóbbira (*Esti Kornél Bulgáriában, Bácskai kaland, Viciszláv gróf titokzatos kastélya*). Kisebb hányaduk az anekdotikus elbeszélésmódot mellőzve vagy háttérbe szorítva elsősorban a tárcákból eredeztethető nyelvhasználatra hagyatkozott. Az Esti-narráció két típusa tehát az orális előadásmód két változatának valamelyikére vagy — jellemzőbb módon — a kettő valamilyen kombinációjára épült.

A ciklus esetében a beékelt elbeszélések számát tekintve ennek a narratív formának a jelentősége változatlanok tűnik: a 17 darabból álló gyűjteményből kilencben találkozhatunk Esti második narratív szinten elhelyezkedő elbeszéléssel, tehát a kötethez képest eggyel még nőtt is az ilyen szerkezetet alkalmazó novellák száma. Esti beszédmód-változatainak belső arányai azonban jelentős mértékben átalakultak. Míg a kötetben az elbeszélés orális jellegét legintenzívebben hangsúlyozó anekdotikus elbeszélésmód öt fejezetben is meghatározó szerephez jutott, addig a ciklusban csupán két ilyen novellát találunk: az egyik a *Kernel Kálmán eltűnése*, a másik a *Barkohba* című. Ezzel párhuzamosan csökkent a beékelt elbeszélés elhangzásának szituációját felvázoló, első narratív szinten elhelyezkedő bevezetések száma. A ciklusban csupán a *Kernel Kálmán eltűnése* című novella tartalmaz ilyen szakaszt, míg az kötetben négy ilyen fejezet szerepel.

A következő típusba a tárcára jellemző csevegő modort a „jelenlévő” hallgatókhoz odaforduló megszólalásokkal összekapcsoló, elsősorban a tárcák csevegő modorát imitáló szövegek sorolhatók. Az *Esti Kornél*ban a narrációnak ezt a formáját a világ legelőkelőbb szállodájáról szóló történet képviselte. Az *Esti Kornél kalandjaiban* három ilyen novella található, ezek a következők: *Világvége, Sárkány, Boldogság*. Közülük a *Sárkány* él leggyakrabban ezzel a megoldással, ami a bemutatott figura alakjának anekdotikus vonásaival párosulva ezt a novellát az anekdotikus narrációt látványosan érvényre juttató változathoz közelíti. A *Világvége* is gyakran él az orális elbeszélés hallgatóhoz forduló gesztusaival, de a cselekmény nem anekdotikus jellegű, így a szöveg összehatásában a *Sárkánynál* kevésbé érződik az anekdotikusság jelenléte. A *Kézirat* cselekménye anekdotikus karakterű, de a narrációban nem kerül előtérbe az oralitás anekdotikus formája, a beszédmód jellegét a tárcaszerű kommentárok határozzák meg. A *Hazugság* és a *Boldogság* című szövegek szinte teljes mértékben tárcaszerűek. A cselekmény a elmélkedéshez képest kis jelentőséggel bír, az első novellában a szellemes kommentár, másodikban a vallomásos beszéd az uralkodó elem. Látható, hogy a kötethez képest a ciklusban megnőtt azoknak az Esti-elbeszéléseknek a száma, amelyek a publicisztikából eredeztethető nyelvváltozatot - változó mértékben ugyan, de - az anekdotikus narráció elé helyezik. Míg az *Esti Kornél* esetében két ilyen fejezetet találunk, az *Esti Kornél kalandjaiban* ezt a típust a gyűjtemény öt darabja képviseli.

A ciklusban két olyan Esti-elbeszélés is szerepel, amelyek beszédmódjában a jellegzetes Esti-narráció egyik komponense sem fordul elő. A *Sakálok* és a *Gólyák* című

novella nyelvhasználatában semmi sem emlékeztet Esti stílusára: a narráció nem, csak a cselekmény mutat fel rá jellemző elemeket. Az ilyen, Esti-narrációt nem alkalmazó Esti-elbeszélésre a kötet csak egyetlen példával szolgál, a 18. fejezettel.

Az Esti-stílus két változatának valamelyikét a kötetben hét fejezet, míg a ciklusban hat írás alkalmazza. Ezen a téren tehát nem mutatkozik határozott különbség, a belső arányok ugyanakkor megfordultak. Míg a kötetnek csupán két fejezetében válik egyértelműen dominánssá a tárcairodalomra jellemző beszédmód, addig a ciklusnak négy darabjában. A kötetbeli arány tehát 5:2, míg a ciklusbeli 2:4. A ciklusban is markánsan megjelenik az Esti-narráció, igaz ez az elbeszélői hang most elsősorban a tárca modorára épít.

A két elbeszélőre komponált narratív szereposztás ugyanakkor a ciklusban sokkal kevésbé működik összjátékként, mint az *Esti Kornél* esetében. Ennek elsődleges oka abban rejlik, hogy az auktoriális narrációt alkalmazó szövegek összképe kevésbé markáns, mint a kötetben. Ott a harmadik személyű (beékelést nem alkalmazó) elbeszélésmódot az a novella-forma jellemezte, amelyet alig érintett a hangsúlyozott oralitás, az anekdotizmus és a tárcairodalom nyelve. Ezt a műfaji kölcsönzésekre kevésbé hajló műfajt ellenpontosította a határátlépésekre épülő Esti-elbeszélés. A kötetbelihez hasonló harmadik személyű elbeszélésmód a ciklusnak csak kevés auktoriális elbeszélésében érvényesül: az *Omlette a' Woburn*, a *Cseregdí Bandi Párizsban, 1910-ben*, valamint *Az utolsó fölolvadás* sorolható ezek közé, valamennyi jól sikerült novella. Ezzel szemben az ugyancsak auktoriális elbeszélőt felléptető *Pofon, Kalap, A patikus meg ő* meglehetősen gyenge szövegek. Közülük az első kettő határozottan tárcajellegű, de a harmadik sem áll nagyon távol ettől a műfajtól. A *Vendég* az utóbbi háromnál lényegesen jobb írás, de példázatszerűsége, illetve az antik filozófiai párbeszédet felidéző dialogikus jellege miatt a gondolati elem némiképp az esztétikai hatás fölé nő, ami inkább Kosztolányi publicisztikájához áll közel, mint elbeszélő prózájához. Az auktoriális elbeszélést alkalmazó írásoknak tehát mintegy a fele a publicisztikához közelít, ahhoz a tárcairodalomhoz, amely az Esti-narrációnak egyik meghatározó komponense. Az auktoriális és a szereplői narrátorok beszédmódjának szisztematikus elválasztását mellőzve a ciklusban már nem érvényesül a két elbeszélőnek a kötetre még jellemző, egymást ellenpontosító összjátéka. Az auktoriális narrátort alkalmazó novellák vegyes beszédmódja miatt ezek a szövegek nem állnak össze karakteres szólammá a gyűjtemény szintjén. Ehhez járul hozzá az a korábban már említett probléma, hogy ebben a csoportban találjuk a ciklus legkevésbé sikerült alkotásait.³ Mintha azok a tárcák kerültek volna az auktoriális oldalra, amelyek képtelenek a játékosan sziporkázó szellemességre.

A fent jelzett változások közül az anekdotikus elbeszélésmód súlyának visszaszorulása is kommentárt érdemel. Noha nyilván nem állítható, hogy csak az az Esti-narráció lehet egyszerre szórakoztató és összetett, amely a tárca szellemes eszmefuttatásai mellett az anekdotikus elbeszélésmód kellékeit is felhasználja, tagadhatatlan, hogy ez az összjáték a két gyűjtemény ilyen darabjainak többségét változatossá és sokszínűvé tette, és hatékonyan állította be a szóbeliséget egyfajta rendhagyó, játékosan provokatív irodalomfelfogás megvalósulásaként. Az anekdotizmus visszaszorulásával a poétikai eljárások lehetőségei bizonyos fokig beszűkülnek, s a tárca dominanciája kiiktatja a műfaji összjáték egyik fontos elemét, ami könnyen egyhangúbb narrációhoz vezethet. Aligha véletlen, hogy a legsikerültebb beékelte elbeszélésekben az *Esti Kornél kalandjaiban* is karakteres szerephez jut az anekdotikusság. A *Kernel Kálmán eltűnése* és a *Barkohba* kétségtelenül a legjobb beékelte Esti-elbeszélések közül valók. Ugyancsak a kiemelkedők közé tartozik a *Sárkány*, s még a *Világvége* is, melyekben a hallgatósághoz fordulás gyakori gesztusa rendre az olvasó emlékezetébe idézi az anekdotikus elbeszélés szituációját. A *Hazugság* szellemesen csevegő hangja ellenére már áttetszőbb szöveg, kevésbé szólít fel az újraolvasásra, s ennek egyik oka aligha nem az, hogy cselekmény

híján szinte már a novella műfaji komponenséről is lemond, s majdhogynem kizárólag a tárcairodalom poétikai készletéből építkeznek. A *Kézirat* narratív szerkezete elbeszélői hangját tekintve közel áll a tárcához, de cselekménye révén nem mond le a novella műfaji komponenséről sem, s e cselekmény anekdotikus karaktere még az anekdotizmust is bevonja a műfajok összjátékába annak ellenére, hogy ennek érvényesülését az anekdotikus modor kellékeinek hiánya kevésbé teszi látványossá.

Az anekdotikus beszédmód visszaszorulásával a ciklus és annak Esti-szólama veszített sokszínűségéből, ahogy a műfaji összjáték sem éri el a kötetbeli összetettséget. Másrészt az anekdotikus narráció visszaszorulása azzal a következménnyel is járt, hogy az Esti-hang orális jellege kevésbé szembeötlő, kevésbé hangsúlyos a ciklus darabjaiban. A dolgok viszonylagosságát a szellemesség segítségével szemléletessé tevő tárcaszerű nyelv természetesen alkalmas Esti játékosan szubverzív nézőpontjának megjelenítésére, de a szóbeliségnek tulajdonított irodalmon kívüli pozíciót és a szó írással szembeni illékonyágát, pillanatnyiságát nem képes olyan hatékonyan közvetíteni, mint a Kosztolányi-féle anekdotizmus.

A két Esti-gyűjtemény között mutatkozó eltérések elsősorban a kompozíciós elvek, a szerkezet különbségeiként írhatók le. A kötetbe és a ciklusba beválogatott írások hozzávetőlegesen ugyanabban az időszakban keletkeztek, ezért a változások háttérében nem annyira Kosztolányi prózanyelvének átalakulása, mint inkább a szerkesztésmód átalakulása áll. Az *Esti Kornél* kötet szövegeinek első közlései 1929 és 1933 közé esnek,⁴ a ciklust alkotó írások első megjelenései 1927 és 1935 közé. Ez az egyidejűség szinkron fejleményekként mutatja fel a különböző jellegű szövegeket, ezért kétségesé teszi a két szövegegyüttes különbségeinek az epikai életműben lezajlott átfogó folyamatként történő interpretálását. Ennek ellenére egy bizonyos vonatkozásban a kronológiához kapcsolódó átrendeződés határozottan felvethető. Ha azoknak a szövegeknek a keletkezési idejét tekintjük, melyekben az anekdotikus narráció orális előadásmódjának imitációja erőteljesen érződik, azt tapasztaljuk, hogy ezek kivétel nélkül 1931 és 1933 között születtek. A kötet anekdotikus narrációt alkalmazó fejezeteinek első közlése a jelzett időszakra esik, míg a ciklus két anekdotikus novellája 1933-ban keletkezett. Azaz 1933 után Kosztolányi elbeszélő prózájában látványosan csökken az élőszó anekdotikus vonásokat mutató imitációja iránti vonzalom, sőt lényegében abbamarad. Ezzel szemben az élőszót a tárcára jellemző csevegő hangnem révén érvényesítő írásmódra még 1935-ből is találunk példát (*Világvége*). Ez arra enged következtetni, hogy az anekdotikus beszédmód iránti határozott vonzalom 1931 és 1933 között volt jellemző Kosztolányi elbeszélő-művészetére. Ebből a nézőpontból közelítve a ciklus kompozíciójának sajátosságaihoz, jól látható összefüggés mutatkozik a beékelte elbeszélések típusai között megfigyelt arányeltolódás és a prózapoétika időrendhez köthető tendenciája között. Az *Esti Kornél kalandjai* nem követhette a kötet gyakorlatát az anekdotikus beékelések számbeli fölénye terén, mert az 1934-1936 közötti időszakban ez a beszédmód már nem volt produktív Kosztolányi prózájában, utolsó két virtuóz képviselője közvetlenül a kötet publikálását követően jelent meg, mindkettő még 1933-ban. Egyszerűen fogalmazva: még akkor sem lett volna miből válogatnia a szerzőnek, ha ez a kompozíciós szempont tudatos törekvésként merült volna fel a ciklus összeállítása során. E szándék léte azonban felettébb valószínűtlen, hiszen miért lett volna az anekdotikus beszédmód reprezentációja kitüntetett szempont a ciklus 1936-os összeállításának idején, amikor az anekdotikus narráció imitációjának gyakorlata ekkor már három éve a múlté?

Más jelét is találjuk annak, hogy Kosztolányi prózája ebben az időszakban már nem vonzódik igazán az élőszó imitálásának intenzív formáihoz. Az Esti Kornél-szövegek mellett az orális beszédmódot leghatározottabban az *Egy asszony beszél* ciklus darabjai képviselik. Ezek a *Tengerszem* kötetbe beválogatott elbeszélések kivétel nélkül 1931-ben jelentek meg először, s a ciklus címét adó — abban azonban nem szereplő — írás

is 1932-ből való. Mindez alátámasztja azt a feltételezést, hogy az orális elbeszélés mód látványos imitálása 1931 és 1933 között jellemezte Kosztolányi prózáját. Ezen a tényen mit sem változtat, hogy az *Egy asszony beszél* alapötlete — az orális elbeszélés mód önálló, női változatának megalkotása — az 1934 novemberében publikált *Déli kalandok* szövegében még egyszer visszaköszön. A tárca bevezető része a férfi és női beszédmód különbségét körvonalazza: a rövid gondolatment szerint — amely megidézi a konvencionális szemléletmódot, majd áthelyezi annak értékhangsúlyait — a férfiak beszédét az elmélet, az elvek iránti vonzalom jellemzi, míg a nőket az élmények előadása. Ebben a megközelítésben jól érzékelhetők a férfi értelmi, a nő érzelmi meghatározottságát állító sztereotípiák nyomai. Ugyanakkor a Kosztolányi szövegek elméletekkel szemben tanúsított idegenkedésnek ismeretében az olvasó már előre sejti, hogy az írás a női beszédmód iránti vonzalomnak ad hangot, melyet jellemzése a művészethez közelíti. Az érzékletesség határozottan fölénybe kerül a teóriával szemben:

„A vita elvi síkon marad. Férfiak cserélték ki gondolataikat. A nők hallgattak. Aztán megszólaltak ők is. Élményeiket mondták el, eszmei háttér nélkül. Ezzel azonban sokkal jobban megvilágították a tárgyakat, mint a férfiak a maguk szempontjaikkal és elméleteikkel” (Kosztolányi Dezső, 1974: 308).

Ezt a konklúziót két, különböző női elbeszélőt felléptető, alcímmel állított szakasz követi, melyek igyekeznek nemcsak az előadott történet, hanem a narráció sajátosságai révén is eltérő karaktereket festeni — nem igazán átütő sikerrel.

Az *Egy asszony beszél* narrációját monográfiájában Szegedy-Maszák Mihály szkáz típusú narrációként határozza meg (Szegedy-Maszák, 2010: 369). Amennyiben a szkáz az orális elbeszélés szinonimájaként fogjuk fel — ahogy az a nemzetközi narratológiai irodalom szóhasználatában ismert gyakorlat —, egyetérthetünk ezzel az értékeléssel. Érdekes azonban hangsúlyozni, hogy genetikai leszármazást feltételezni az orosz szkáz és a Kosztolányi ciklusának beszédmódja között, nem feltétlenül meggyőző kísérlet. Kosztolányi számára aligha az orosz irodalom adott ösztönzést ezen a téren, sokkal inkább a pletyka hétköznapi „műfaja”, illetve az az igény, hogy megalkossa az Esti-narráció női párját. Esti anekdotizmusa (és intellektuális csevegése) e kategorizáció szerint a férfira jellemző oralitást, míg a pletyka az élőbeszéd tipikus női változatát képviseli. (Itt eltekintek annak tárgyalásától, hogy gender szempontból ez a megközelítés mennyiben mutatkozik előítéletesnek.) A pletyka és a nőiesség fogalmának összekapcsolásával a *Baba* című, 1934-ben publikált tárcában is találkozhatunk: „Az én eszményképem az a nő, aki szerelmes leveleket vár, imádja a pletykát, szoknyáját feltúrva, fejét kendővel bekötve takarít, és dalolva rázza ki a porrongyot az ablakon.” (Kosztolányi, 1974: 287)

Ha a női élőszót imitáló beszédmódot az Esti-narráció női megfelelőjének tekintjük, egyben azt is feltételezzük, hogy megszületésében orientációs pontként szerephez jutott az anekdotizmus.

Az *Egy asszony beszél* darabjai nyilván nem eredeztethetők olyan közvetlenül az anekdotikus hagyományból, mint a beékelte Esti-elbeszélések jelentős része. A pletykát imitáló modort nem is lenne szerencsés egyértelműen az anekdotikus narráció kategóriájába sorolni, ugyanakkor meglehetősen szembeötlő, hogy az orális jelleg megteremtésében a legnagyobb szerep azokra a jelenlévőként beállított hallgatóhoz forduló nyelvi formákra hárul, melyek az anekdotikus narráció Esti-féle változatát is jellemezték. Természetesen az összhatás szempontjából az sem érdektelen, hogy elbeszélte történet mutat-e az anekdotikus történetképzésre utaló sajátosságokat. Az elbeszélői modor és a cselekmény anekdotikus sajátosságai kölcsönösen fölerősítik egymást. Az *Ali* című elbeszélés esetében például határozottan felmerül az anekdotikus történetformálás lehetősége. Nem pusztán az önmagában vett cselekmény keltheti a befogadóban az anekdotizmus megidézésének képzetét, hanem az a tény is, hogy az elbeszélés egy Mikszáth-történet parafrázisaként fogható fel. A *Beszterce ostroma* mellékszála a

„túszként” átadott Apolka történetét adja elő. Két nagybátyja, a két Trnovszky egymáson túllícitálva kényeztetik a lányt, nem azért mert szeretik, hanem hogy egymást bosszantsák. Míg végül annak hírére, hogy az ifjabb Trnovszky beleszeretett a lányba, mindketten sorsára hagyják. Apolka történetét Mikszáth regényében olyan elbeszélő mondja el, aki - ha nem is látványosan, de - férfi karakterjegyeket hordoz. Kosztolányi-nál egy hangsúlyozottan női elbeszélő adja elő egy fiatal fiú történetét, aki az anyja és nagyanyja közötti rivalizálásnak lesz hasonló módon áldozata, mint amott a fiatal lány a nagybácsiké. A két történet egymás tükörképe, azaz Kosztolányi novellája a magyar anekdotikus próza legemblematisabb szerzőjének egyik legismertebb regényét idézi meg. E kapcsolat befogadói tudatosulása minden bizonnyal felerősíti az olvasóban az elbeszélés anekdotikus jellegének érzetét. Mindez arra enged következtetni, hogy az irodalom keretei között honos korabeli elbeszélismódok közül az *Ali* az anekdotikus hagyománnyal áll a legközvetlenebb genetikus kapcsolatban. Ami még inkább alátámaszthatja azt a feltételezést, hogy az *Egy asszony beszél* esetében az anekdotizmus inspiráló hatásával — bár kevésbé közvetlen és nyilvánvaló formában — az egész ciklus vonatkozásában számolnunk kell.

Jegyzetek

¹ Szegedy-Maszák Mihály közismert tanulmányában még ezt az álláspontot képviselte (vö. Szegedy-Maszák Mihály, 1998). Az Esti Kornél jelentésrétegei). Kosztolányi-monográfiájában azonban már úgy vélte, hogy „[e]z a magyarázat három évtized távlatából már némileg túlzásnak minősülhet.” Szegedy-Maszák Mihály (2010: 341).

² Esti-narrációnak azokat az elbeszélismód-változatokat nevezem, amelyek Estit mint elbeszélőt jellemzik. Ezeknek egyik meghatározó közös sajátossága, hogy hangsúlyozottan érvényre jutják az orális nyelvhasználatnak az anekdotizmusra, illetve a tárcairodalomra jellemző formáit.

³ Egy kivételtől eltekintve: a *Margitka* ugyanis legalább olyan mélypontja a ciklusnak, mint a szellemességet kissé izzadtságzagúan erőltető *Kalap*. A *Margitka* első személyű, szemtanú elbeszélőt léptet fel, és nem alkalmaz beékelést. Ilyen narratív szerkezettel a kötetben is találkozhatunk a becsületes városról szóló fejezetben, valamint a bevezetésben. Mivel a ciklusban már nem volt szükség az előhang szerepét betöltő írásra, akár az első gyűjtemény

követésének is tarthatjuk, hogy a ciklusnak szintén egyetlen darabja alkalmaz olyan szemtanú elbeszélőt, aki nem adja át a szót Estinek. A két gyűjtemény a bevezető első fejezetet nem számítva ugyannyi darabból áll (18, illetve 17), ami aligha véletlen. (A ciklus az írások számával is hangsúlyozza a maga folytatás voltát. A kötetben nyolc beékelte Esti-elbeszélés szerepel, a ciklusban kilenc. Ott nyolc kizárólag harmadik személyű narrátort alkalmazó fejezet található, itt hét.) Ugyanakkor a számszerűség összehangolása nem bizonyult szerencsés döntésnek, mivel a ciklus néhány írása „csak darabra van meg”, miközben látványosan alulmúlja a többi.

⁴ Az első közlésekre, illetve a keletkezéstörténetre vonatkozó adatok vonatkozásában a kritikai kiadásra hagyatkoztam (Tóth-Czifra Júlia & Veres András (2011, szerk.))

⁵ A pletyka tipikus női beszédmódként történő fel fogását nem érvényteleníti az sem, ha az olvasó él a gyanúperrel, hogy a szerző női „eszményképe” esetleg mégsem pontosan így fest (Szegedy-Maszák, 1974: 287).

Irodalom

Kosztolányi Dezső (1974). *Sötét bűjocska*. Budapest: Szépirodalmi

Szegedy-Maszák Mihály (1998). Az Esti Kornél jelentésrétegei. In Kulcsár Szabó Ernő & Szegedy-Maszák Mihály (szerk.), *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus., Újraolvasó.

Szegedy-Maszák Mihály (2010). *Kosztolányi Dezső*. Pozsony: Kalligram.

Szitár Katalin (2000). *A prózanyelv Kosztolányinál*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Asteriskos.

Tóth-Czifra Júlia & Veres András (2011, szerk.). Kosztolányi Dezső összes művei. *Esti Kornél*. Pozsony: Kalligram.

Lila-fehér mezben

Egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia neveléstudományi megközelítésű vizsgálata, összehasonlítása

A magyar labdarúgás rendkívül sok kritikát kapott az elmúlt évek során. Az egykor világszínvonalon tündöklő magyar futball utolsó fél évszázadára leginkább a tartós, egyre erőteljesebb visszaesés a jellemző (Szegeedi, 2003). Hazánkban a labdarúgás helyzetének javítása érdekében több pozitív töltetű folyamat indult be az utóbbi években, legfőképpen az utánpótlás-nevelés helyzetének előmozdítását megcélözva. Ezek voltak például a különböző labdarúgó gyermekprogramok beindításai (pl.: Bozsik-program), az utánpótlás-képzési stratégiák ki-és átalakítása, illetve a labdarúgó akadémiák egyre széleskörűbb szerveződése, megalapítása. Mindazonáltal az egyes objektív mércékkel mérhető mutatók és a különböző klub vagy nemzeti rangsorok – mint például a magyar labdarúgó válogatott sorozatos elmaradása az egyes világtornáktól vagy éppen a honi klubcsapataink javarészt eredménytelen szereplése a nemzetközi futballban – mind azt mutatják, hogy korántsem talált még magára nemzetünk futballja (Orosz, 2009).

A kutatásról

A labdarúgó akadémiák folyamatos létrejötte és működése akár válasz is lehetne erre az útkeresésre. Ezek az utánpótlás-bázisok nem titkoltan azért jönnek létre 2001 óta folyamatosan, hogy a tehetséges labdarúgópálántákat kisgyermekkortól kezdve a professzionális futballra készítsék fel, nem sajnálva erre a hatalmas infrastrukturális beruházásokat és fejlesztéseket, illetve az ezzel járó pénzügyi befektetéseket. Nem vitás azonban az sem, hogy a labdarúgó akadémiákkal kapcsolatban a hazai közvélemény erősen megosztottnak tekinthető. Ez a megosztottság részint annak köszönhető, hogy mind a sportszakmabeliek, mind pedig a laikusok erősen hiányolják azokat a szakmai sikereket, eredményeket, amelyeket a magyar labdarúgásnak kellene folyamatosan produkálnia ilyen szintű háttér mellett. Ennek az elvárt eredményességnek nélkülözhetetlen elemei a közel 17 éves múlttal rendelkező, a magyar labdarúgás utánpótlás-fejlesztésének érdekében létrehozott labdarúgó akadémiák is. Mivel ezeknek a komoly infrastrukturális- és strukturális háttérrel működő intézményeknek a fókuszában a gyermekek fejlesztése, képzése áll, ezért semmiképpen sem elhanyagolható tényezői az ezen intézményekben fellelhető, különbözőképpen megjelenő pedagógiai metódusok megléte, illetve fontossága.

Jelen tanulmányunk célkitűzése az, hogy két utánpótlásközpont, nevezetesen az UTE Labdarúgó Akadémia és a Békéscsabai Labdarúgó Akadémia tükrében betekintést nyerhessünk az ezekben az intézményekben folyó pedagógiai munkába, az akadémisták életébe, edzőikkel való viszonyukba. Két fő okból esett a választásunk ezen két labdarúgó akadémia akadémistáinak a vizsgálatára, összehasonlítására: az első, hogy az egyik labdarúgó akadémia fővárosi (UTE Labdarúgó Akadémia), míg a másik akadémia vidéki (Békéscsabai Labdarúgó Akadémia) székhelyű, ezért különféle

azonosságokra és különbségekre is figyelhetünk a főváros-vidék aspektusában. A másik fő ok, hogy az MLSZ új, 2016-os besorolási koncepciója szerint a Békéscsabai Labdarúgó Akadémia regionális, míg az UTE Labdarúgó Akadémia nem regionális központként funkcionál a tavalyi évtől kezdődően, így ebben a tekintetben is különbözik a két labdarúgó akadémia egymástól. Az MLSZ elnöksége a 2016-ban megalkotott és elfogadott 2017-2022-ig tartó regionális fejlesztési koncepciója szerint a 15 honi labdarúgó akadémiát 12 Regionális Utánpótlás Központ (RUK) osztotta fel, elfogadva ezzel a besorolás elveit és a megbízott akadémiák listáját. Mindezek mellé a kijelölt regionális központok (kiemelt akadémiák) elsődleges feladataként lett meghatározva, hogy egy előírt határidőig készítsenek egyéves, illetve hároméves szakmai- és fejlesztési erőforráson alapuló tervezetet.

A témához közeli szakirodalmak áttekintése

Dolgozatunk jelen szegmensében igyekeztünk olyan hazai és külföldi kutatási eredményeket ismertetni, amelyek szorosan kapcsolódnak a jelen tanulmány témájához, vagyis az utánpótlás neveléshez, szűkebb körben pedig a labdarúgó akadémiák valamilyen nézőpontú megközelítéséhez. Ha általánosságban tekintjük át a labdarúgó akadémiákról szóló hazai és nemzetközi szakirodalmakat, akkor különféle megközelítésű vizsgálatokkal találkozhatunk. Megjelennek például pszichológiai jellegű kutatások (pl.: Bognár és mtsai, 2006; Orosz, 2009; Csáki és mtsai, 2013; Sagar et al., 2010, stb.), illetve olyanok is, amelyek politikai, gazdasági megközelítésben vizsgálják az akadémiákat, hiszen ezek az intézmények erősen összefüggésbe hozhatóak az aktuális politikai, gazdasági helyzettel is (pl.: Vincze, 2008; Zsilák, 2012, 2013).

Jelen kutatásunkban azonban inkább a pedagógiai aspektusok jelennek meg a fókuszban, így igyekeztünk az ilyen jellegű kutatási eredményeket áttekintés alá vonni. Az egyik ilyen hazai kutatásban a szerzők a sportágválasztás, a tehetséggondozás, illetve az edző-sportoló kapcsolatát vizsgálták kérdőívvel lekerdezték a segítségével egy kiemelt labdarúgó akadémián fejlődő akadémista fiatalok két korosztálya (U-17 és U-19, N=60) között (Csáki és mtsai, 2013). A tanulmány konklúziójaként vonható le, hogy a labdarúgók kiválasztása és maga a tehetséggondozási folyamat is komplex folyamatként értelmezhető. Eredményül kapták továbbá, hogy a labdarúgó akadémiák ugyan megfelelő környezetet biztosítanak az elitképzés zavartalan működéséhez, azonban egy-egy akadémia megléte önmagában még nem garantál biztos sikert (Csáki és mtsai, 2013).

Vincze (2008) doktori értekezésében az 1989-1990-es években végbemenő politikai rendszerváltozás hatásait vizsgálja a honi labdarúgó utánpótlás-nevelésben. A leginkább kvalitatív kutatásokra épülő disszertációban szintén jelenik meg pedagógiai aspektus. A kutatásban résztvevő interjúalanyok (pl.: volt szövetségi kapitány, NB I-es edzők, MLSZ-ben dolgozók) szerint az utánpótlás-neveléssel foglalkoskodó bázisoknak (mint a labdarúgó akadémiáknak is) fontos kötelességük, hogy a fiatalok sportági szakképzése mellett az oktatásra is nagy hangsúlyt fektessenek, teremtsék meg a tanulás optimális lehetőségeit és segítsék annak megvalósulását (Vincze, 2008). Ez az eredmény azonos az általunk elvégzett későbbi, mélyebb fűrészből származó interjú eredményekkel, ahol az általunk felderített labdarúgó akadémiákon dolgozó szakmai vezetők elmondása alapján rendkívül nagy hangsúly fektetődik az oktatásra a sportági szakképzés mellett (Rábai, 2016).

A nemzetközi szakirodalomban szintén találkozhatunk olyan tanulmányokkal, amelyek a mi kutatásunkhoz hasonlóan a labdarúgó akadémiákat vették górcső alá, más és más területeket vizsgálva. Hagen (2011) munkájában a svéd akadémistákat elemezte a szociális támogatás és jóllét aspektusaiban. Kutatásában a jóllétet elemezte a svéd akadémisták között, amely fogalom jelentése szerint elégedetten és jól élni egy olyan

saját életben, ahol a boldogság alapjául az álmok és a korábban általunk kitűzött célok beteljesítése szolgál (Kovács, 2015). A kutató megkülönbözteti és kiemeli azokat a szociális háttérhez tartozó faktorokat (család, barátok és iskola), amelyek hozzájárulhatnak a svéd akadémisták jóllétéhez. A tanulmány összehasonlít két jól szegregált csoportot az akadémiákon belül, a 11-14 évesek, illetve a 15-19 évesek csoportját. Ezt a két csoportot két különböző szempont szerint hasonlította össze, méghozzá a szociális támogatás szerint (család, barátok, iskola), illetve a jóllét szerint. Összesen 433 akadémistát vizsgáltak négy különböző svéd elitklub akadémiájában. Az eredmények alapján a fiatal akadémisták csoportja (11-14 évesek) tapasztal többet a jóllét és szociális támogatás terén, azonban a baráti és az iskolai kapcsolatokban az idősebb akadémisták (15-19 évesek) éreznek többet. Platts (2012) szociológiai tanulmányában leírja, hogy az Egyesült Királyságban 1970 óta egyre nagyobb figyelmet szentelnek a fiatal tehetségek fejlesztésére. A kutatásának a fő céljaként jelent meg, hogy megvizsgálja a fiatal játékosok akadémista életét és elemezze az oktatási programjukat. A vizsgálatba összesen 21 angol és walesi akadémiából vontak be összesen 303 akadémistát, önkéntes kérdőívet töltöttek ki velük és fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat vettek fel. A kutatás eredményeként kiderült, hogy a játékosok olyan akadémiai kultúrába szocializálódnak, ami túlzott elkötelezettséget (különösen az edzők és a menedzserek között) jelent számukra az akadémia felé. A játékosok jólléti szükségleteit erősen befolyásoló faktorként jelenik meg a nagyfokú bizonytalanságuk a saját klubjukkal szemben, mivel attól tartanak a játékosok, hogy a bizalmas dolgok mindig felszínre kerülnek a klubon belül. A helyzet súlyosbításaként sok játékos azt érezte, hogy úgy bántak velük, mintha a „klub alján” lennének, illetve az alapvető jólléti szükségleteiket sem vették figyelembe az akadémián belül dolgozó vezetők, edzők.

A kutatás módszerei

A kutatásunk módszereiként a kérdőíves lekérdezés és az interjú felvételei szolgáltak. A kérdőíves lekérdezést kapcsán összesen 159 akadémista labdarúgó töltött ki kérdőívet a két vizsgált labdarúgó akadémián. A kitöltött kérdőívek egy részét a helyszínen megvártuk és megkaptuk, a másik részét pedig az akadémiák postázták el nekünk utólag. Az elemzéseket SPSS-program segítségével végeztük, az adatbázisunkat pedig saját magunk készítettük el a meglévő adataink segítségével. A kutatásunk másik részében az interjú segítségével megszólaltattuk az akadémiák szakmai igazgatóit és edzőit is, akik a beszélgetések keretein belül az akadémiákról és a fiatal tehetségekről egyaránt véleményt formáltak.

Eredmények

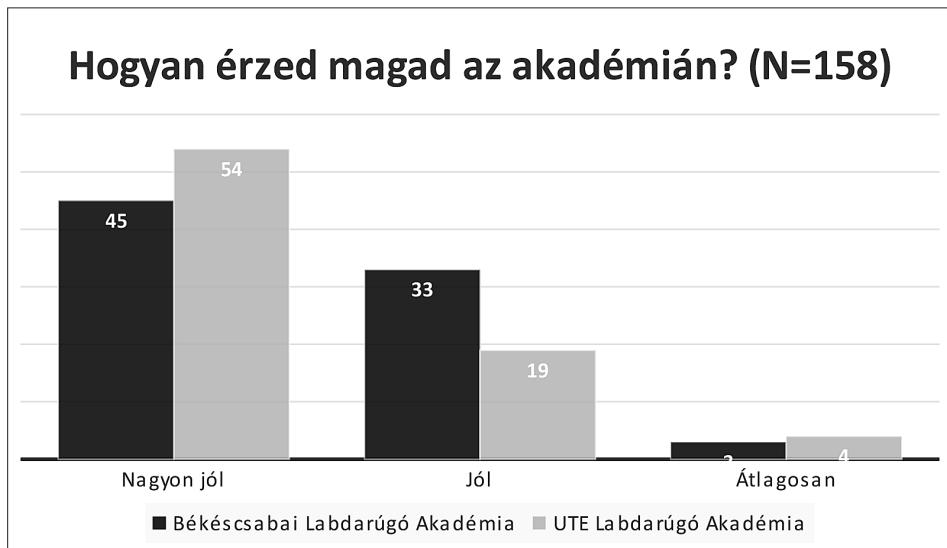
A kérdőíves lekérdezés és az interjú alanyainak bemutatása

Ahogy már korábban megjegyeztük, a kérdőíves lekérdezés módszerét az akadémista fiatalok körében alkalmaztuk (N=159). A teljes minta 51 százalékát (81 akadémista) a Békéscsabai Labdarúgó Akadémia növendékei teszik ki, míg a maradék 49 százalékot (78 akadémista) pedig az UTE Labdarúgó Akadémia fiataljai alkotják, így sikerült majdnem azonos arányban válaszokat kapnunk a két akadémiáról. A kérdőíves lekérdezés válaszadói legnagyobb arányban a 13 éves korosztály akadémistái voltak, ők a teljes minta egynegyedét (25 százalék) jelentették. Az interjúalanyok között mindkét akadémiáról sikerült megszólaltatni a szakmai igazgatókat, illetve akadémianként 2-3 edzőt is. Az akadémián dolgozó edzők között találkozhattunk olyanokkal, akiknek komoly (NB I-es), illetve olyanokkal is, akiknek ennél lényegesen alacsonyabb (NB

III) játékosmúltjuk van. Különbségek mutatkoztak még az edzők rekrutációját illetően, ugyanis a fővárosi akadémia esetében az edzők többsége dolgozott korábban más akadémiában is, míg a vidéki akadémia edzőinek mindegyike csak a Békéscsabai Labdarúgó Akadémiában edzősködött eddig.

*Az akadémisták jelenlegi akadémiai létének
és az edzőikkel való kapcsolatainak a feltárása*

A kvantitatív kutatás első részében az akadémisták aktuális állapotára, illetve az edzőikkel való kapcsolataira kérdeztünk rá a saját akadémiájuk kapcsán. Az első ilyen jellegű kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan érzik magukat az akadémián, eredményeinket pedig az 1. ábrán szemléltettük:



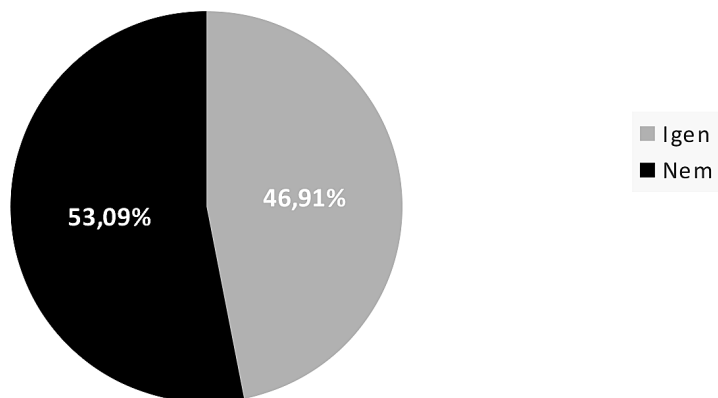
1. ábra: *Hogyan érzed magad az akadémián? (N=158)*

Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábrán látható, hogy a megkérdezett teljes akadémista minta 63 százaléka nagyon jól érzi magát, 33 százaléka pedig jól érzi magát a saját akadémiáján. A kérdésre az akadémisták ötfokú skálán válaszolhattak, az „átlagosan” válasz is mindösszesen 7 esetben fordult elő, a „rosszul” és a „nagyon rosszul” pedig egyszer sem. Akadémiánként vizsgálva a kérdést azt láthatjuk, hogy az UTE Labdarúgó Akadémián az ott megkérdezett akadémisták 70 százaléka nagyon jól érzi magát, ugyanez a viharsarki akadémia esetében 55 százalékos válaszadást jelent. Azt állapíthatjuk meg tehát a kimutatás alapján, hogy az akadémisták javarészt nagyon jól érzik magukat a saját akadémiájukon.

A következő kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy az akadémisták ha tehetnék, akkor váltanának-e és játszanának inkább másik akadémiában. Az eredményt a következő két ábrán (2-3. ábra) foglaltuk össze a két akadémiát külön-külön vizsgálva:

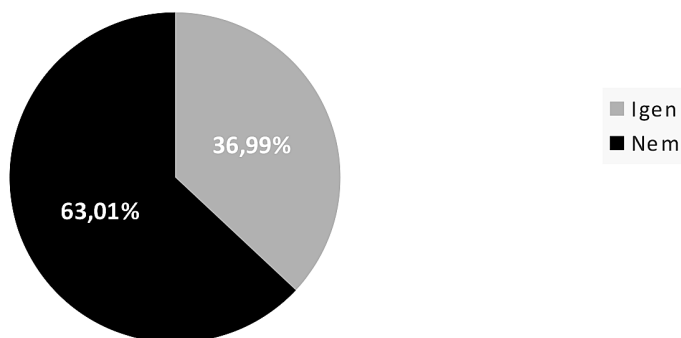
Békéscsabai Labdarúgó Akadémia (N=81)



2. ábra: Ha megtehetnéd, akkor játszánál-e valamelyik másik akadémiában? (N=81)

Forrás: saját szerkesztés

UTE Labdarúgó Akadémia (N=73)



3. ábra: Ha megtehetnéd, akkor játszánál-e valamelyik másik akadémiában? (N=73)

Forrás: saját szerkesztés

Szignifikáns különbséget ugyan nem ($p=0,140$) találtunk a két akadémia között ebben a kérdésben, azonban több más érdekességet is felfedeztünk. Ahogyan láthatjuk, egyik akadémián sincsenek túlsúlyban azok az akadémisták, akik szívesen játszanának másik akadémiában, ha erre lehetőségük nyílna. Mindazonáltal nem sokkal maradnak el azok az akadémisták sem tőlük, akik ha tehetnék, akkor máshol játszanának. A Békéscsabai Labdarúgó Akadémián (2. ábra) az akadémisták 53 százaléka (43 fő) nem, 47 százaléka (38 fő) azonban ha tehetné, akkor másik akadémián játszana. Újpesten (3. ábra) más a helyzet, ott már jelentősebb szakadék mutatkozik a válaszadók között, hiszen az ottani akadémisták 63 százaléka (46 fő) nem, míg a 37 százaléku (27 fő) szívesen játszana másik akadémiában. Ezek az eredmények azonban szöges ellentétben vannak azzal a

kimutatásunkkal (1. ábra), amelyben azt az eredményt kaptuk, hogy a teljes minta 63 százaléka, tehát majdnem a kétharmada nagyon jól érzi magát a saját akadémiáján. Felmerül tehát az a kérdés a két eredmény és kimutatás tükrében, hogyha az akadémisták zömében nagyon jól érzik magukat az akadémiájukon és elégedettek az ott lévő feltételekkel, akkor vajon miért játszanának többen is más akadémiában, amennyiben erre lehetőségük nyílna? A kérdés megválaszolása azonban egyelőre nyitott marad, viszont mindenképpen érdemes lesz a jövőben ezt a témát további vizsgálat alá vonni a megválaszolás érdekében.

A másik kérdésünkben arra kérdeztünk rá az akadémistáktól, hogy mennyi reális esélyt látnak arra, hogy egyszer profi futballisták legyenek:

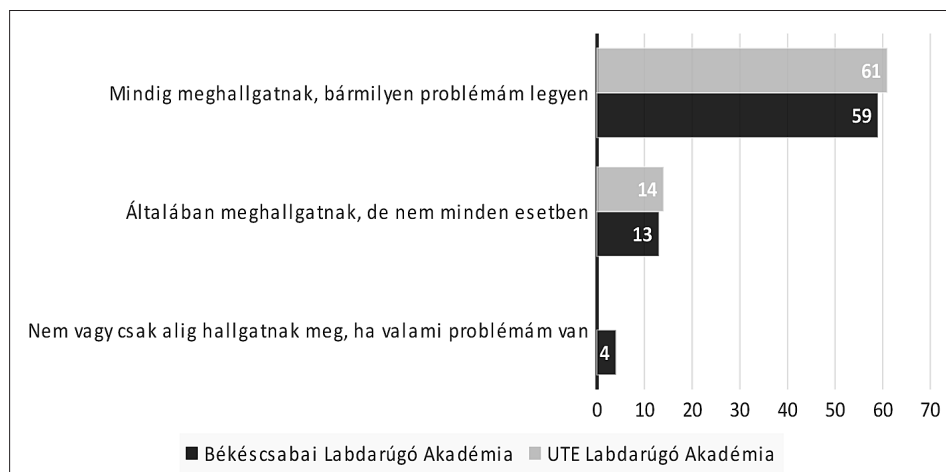
1. táblázat: *Hogyan látod, mennyi esélyed van arra, hogy egyszer profi futballista legyél?* (N=159)

	<i>Hogyan látod, mennyi esélyed van arra, hogy egyszer profi futballista legyél?</i> (N=159)				
	<i>Minden esélyem megvan</i>	<i>Viszonylag nagy esélyem van</i>	<i>Van valamennyi esélyem</i>	<i>Inkább nincs esélyem</i>	<i>Egyáltalán nincs esélyem</i>
Békéscsabai Labdarúgó Akadémia (N=81)	16	20	43	1	1
Százalék	19,8	24,7	53,1	1,2	1,2
UTE Labdarúgó Akadémia (N=78)	25	35	17	1	0
Százalék	32,1	44,9	21,8	1,3	0

p= 0,001

Szignifikáns (p=0,001) különbséget véltünk felfedezni a kérdés kapcsán a két akadémia fiataljai között. Ami érdekes, hogy míg a Békéscsabai Labdarúgó Akadémia növendékeinek 53,1 százaléka azt gondolja, hogy van valamennyi esélyük arra, hogy profi labdarúgókká váljanak, addig az UTE Labdarúgó Akadémián az akadémisták 44,9 százaléka gondolja úgy, hogy viszonylag nagy esélyük van erre. Ez az eredmény azt mutatja nekünk, hogy a fővárosi akadémisták szignifikánsan magabiztosabbak abban a tekintetben, hogy van reális esélyük a profi pályafutásra, míg a vidéki akadémián jelentősen bizonytalanabbak ebben a kérdésben a fiatalok. Ez azért is érdekes az UTE Labdarúgó Akadémia kapcsán, mert köztudott, hogy az akadémia enyhén szólva sem ápol túl jó viszonyt az Újpest FC-vel, azaz a saját felnőtt csapatával. Az okokat maguk az akadémián dolgozók sem tudják pontosan, az Újpest FC belga tulajdonosa nem hajlandó kompromisszumra jutni az ügy kapcsán, tárgyalóképtelenné vált az utóbbi időben. Ezért is érdekesek a fiatal akadémisták vélekedései ebben a tekintetben, hogy ők vajon mégis miben láthatják a kifizetési lehetőségeiket, ha jelenleg nincs az akadémiának profi szintre történő kimeneteli lehetősége. Az akadémia igazgatója elmondta nekünk az interjújában, hogy valóban több szempontból is kínos ez a probléma, hiszen jelenleg más fővárosi labdarúgóegyesületek (pl.: Vasas vagy Honvéd) számára képzik a saját fiataljaikat, nem pedig a saját anyaegyesületük számára.

A kutatás során lényeges feladatnak tekintettük, hogy a fiatal akadémistákat megkérdezzük az edzőikkel való kapcsolataikról is. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódva az egyik kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogyha az akadémistáknak esetleg valamilyen problémájuk van, akkor az edzőik meghallgatják-e őket és segítenek-e nekik a megoldáskeresésben:



4. ábra: Az edzőid beszélgetnek-e veled, ha valamilyen problémád van? (N=151)

Forrás: saját szerkesztés

A kimutatásban (4. ábra) látszik, hogy a teljes mintát (N=151) figyelembe véve akadémisták javarészt (összesen 120-an) mindig meghallgatásra kerülnek az edzőiknél, amennyiben valamilyen jellegű problémájuk van. Ebben az eredményben azonban éppen az a lényegi kérdés, hogy vajon a minta többi része, akik az „általában meghallgatnak, de nem minden esetben” és a „nem vagy csak alig hallgatnak meg, ha valami problémám van” válaszlehetőségeket jelölték (a teljes megkérdezett minta 21 százaléka) miért érezhetik ezt az edzőikkel kapcsolatban? Az ezeket a válaszokat adó akadémisták a teljes minta egyötödét teszik ki, amely kifejezetten magasnak tekinthető. Akadémiánként tekintve lényeges differenciák nincsenek a válaszok között, ami azonban érdekes, hogy míg a fővárosi akadémia esetében nincs olyan akadémista, aki a „nem vagy csak alig hallgatnak meg, ha valami problémám van” válaszlehetőséget jelölte volna, addig a vidéki akadémia esetében négy ilyen válasz is van. A kérdés további elemzéseket igényel, mindenképpen érdemes lenne interjúkkal is megszólaltatni a játékosokat, hogy mit gondolnak erről a kérdésről, mi lehet ennek a valós oka.

A szakmai igazgatók és edzők interjúinak elemzése

A játékosok megkérdezése mellett kíváncsiak voltunk az ott dolgozó és a fiatalok fejlesztésén munkálkodó szakmai igazgatók és edzők véleményeire is, ezért őket interjú segítségével kérdeztük a saját akadémiájukról és az ottani fiatalok helyzetéről. A kérdéseink többek között a következő fő területekre irányultak:

1. Jelenleg hány fiatal éli itt a mindennapjait? Hány szakember dolgozik a gyermekek fejlesztésén, ebből hány edzőnek van pedagógiai végzettsége?

2. Van-e sportpszichológus az akadémián, ha igen, akkor milyen gyakran kell a szakértelmét igénybe venni?

3. Mit gondolnak a szakemberek arról a vélekedésről, hogy az akadémiai rendszer legnagyobb problémái az akadémiákon tevékenykedő, nem megfelelő edzői apparátusok? Mit gondolnak a mai tehetségekről?

Első kérdésünkben megkérdeztük az interjúalanyainktól, hogy hány fiatal éli az akadémiajukon a mindennapjait, illetve hány szakember dolgozik a gyermekek fejlesztésén. Az UTE Labdarúgó Akadémia szakmai igazgatója elmondta nekünk, hogy Újpest

alapvetően egy nagy területnek számít Budapesten belül és az itteni gyermekekre jellemző az erős lokálpatriotizmus is. Megjegyzendő, hogy az UTE Labdarúgó Akadémia vezetőjének véleménye ellentmond a kérdőíves lekérdezés eredményeivel, hiszen az eredmények korántsem a lokálpatriotizmust hivatottak erősíteni. Egyrészt az UTE Labdarúgó Akadémia fiataljai szignifikánsan többen ($p=0,000$) játszottak korábban más akadémiában, másrészt pedig 37 százalékuk, ha tehetné, akkor másik akadémiában játszana. Ezen az akadémián U-6-tól egészen U-19-ig futballoznak a gyerekek, a „B” csapatokkal együtt összességében 22 csapat alkotja az akadémiát. Mindez 360 gyermeket jelent, akik jelenleg igazolt tagjai az egyesületnek. Összesen 37 fős szakembergárda áll a rendelkezésre a gyermekek fejlesztésére, amelyben benne vannak a gyógytornászok, masszőrök, a pszichológus, illetve az edzői stáb is. Az akadémia vezetője szerint országos szinten is kiváltképpen kimagasló az edzői apparátusuk. Minden „A” együttesükben két edző dolgozik csapatonként és körülbelül 16 fős játékoskeretek vannak.

Megkérdeztük azt is, hogy hány edzőnek van pedagógus végzettsége az akadémián. Az akadémia igazgatója elmondta nekünk, hogy a futballszakma mellett legalább olyan fontosnak tartják az akadémiájukon a pedagógiai területek kihangsúlyozását. Éppen ezért U-11-ig, tehát a gyermekszekcióig törekedtek arra, hogy minden ottani edzőnek legyen pedagógus végzettsége. Jogosan merült fel bennünk a kérdés, hogy mi lesz az idősebb korosztályú akadémistákkal, náluk mennyire tartják fontosnak a pedagógus végzettségű edzőket. Az akadémia vezetője elmondta, hogy az oda felvett edzők esetében előzetesen nem volt annyira meghatározó szempont a pedagógus végzettség megléte. Szerinte azokban a korosztályokban nem olyannyira fontos a pedagógiai végzettség, sokkal inkább a pedagógiai érzéket emelte ki. Példaként hozta az akadémia egyik jelenlegi edzőjét, aki több mint 400 NB I-es mérkőzés múlttal rendelkezik és nagy példaképnek, ikonnak számít a gyermekek előtt, mindemellett határozott és következetes az edzésein. Véleménye szerint ezekben a korosztályokban érdemes inkább azokat az edzőket foglalkoztatni, akik nagyobb játékosmúlttal és tapasztalattal rendelkeznek, nem pedig feltétlen pedagógiai végzettséggel. A 14 év feletti gyermekekre, azaz a középiskoláskorúakra egyébként az akadémia oktatási részlegének a vezetője felügyel, aki egyben az akadémia partneriskolájának az igazgatóhelyettese is. Ő az, aki folyamatos kontroll alatt tartja ezeket a gyermekeket, beszámol az edzőknek az akadémisták aktuális tanulmányi eredményességéről.

A Békéscsabai Labdarúgó Akadémia vezetője szintén beszélt az interjújában a saját akadémijáról ugyanezen kérdések mentén. Elmondta, hogy a tavalyi statisztikák alapján összesen 514 játékosuk volt az akadémián. Jelenleg – az ország egyik regionális központjaként funkcionálva – egy megyénél nagyobb területet ölelnek fel és ellenőriznek az alközpontjaikkal, amely mintegy 5500-6000 gyermeket jelent létszámban. Szót ejtett arról a tényezőről is, hogy nagyon nehéz igazolniuk az ország más pontjairól tehetséges gyermekeket, hiszen nincs teljességében kiépült scout-rendszerük (játékosmegfigyelői rendszer), ezzel szemben a fővárosi akadémiák ebből a szempontból prioritást élveznek, hiszen ők fővárosiként több gyermeket tudnak elérni az ország különböző pontjairól is. Viszont azt kiemelte, hogy határközeli akadémiaként akár Erdélyből vagy a Vajdaságból is tudnának igazolni tehetséges gyermekeket, azonban ezt egy elég erős nemzetközi szabályozottság korlátozza. Javarészt azonban regionális központként működve a saját alközpontjaiból táplálkoznak, amelyet összesen hat település testesít meg (Békéscsaba, Gyula, Orosháza, Hódmezővásárhely, Törökszentmiklós és Karcag). A szakemberekről is szót ejtett az akadémia vezetője, a futballrészlegen belül összesen 37 edző dolgozik az akadémián. Ebben a szakmai gárdában megtalálható több csapatedző, erőnléti edző, kapusedzők, humánkineziológus, illetve sportpszichológus is. Van egy oktatási csoportjuk az apparátusban, amelyet összesen négyen képviselnek, ebből kettő vezető helyettes, egy kollégiumi nevelőtanár és egy szociális mentor. Elmondta, hogy körülbelül 10 olyan

edző van az akadémián, aki pedagógus végzettséggel is rendelkezik. Ezek közül ketten dolgoznak főállásban, a többiek mellékállásban vannak alkalmazva, tehát csak délutánonként edzik a fiatalokat az akadémián.

Ide tartozó kérdés volt még, hogy van-e sportpszichológus az általunk vizsgált akadémiákon. Az UTE Labdarúgó Akadémia vezetője elmondta, hogy alkalmaznak sportpszichológusokat, akik hetente háromszor járnak ki az akadémiára. Létrehoztak egy sajátos protokollt is az akadémián azzal a céllal, hogy az edzők is vegyék igénybe a segítségüket, ha arra kerül a sor. Ezáltal az edzőkkel fél órák blokkokban foglalkoznak a szakemberek, emellett korosztályonként külön foglalkoznak azzal a két-három tehetséges akadémistával, akit az akadémia emelt ki a saját talent-programjában. Mindemellett az edzőkkel csoportosan is foglalkoznak a pszichológusok az akadémia által meghatározott Mentális nap alkalmával.

A Békéscsabai Labdarúgó Akadémián szintén alkalmaznak sportpszichológust. Az akadémia vezetője elmondta, hogy náluk a pszichológus szakember legfőbb feladata a megelőzés, tehát egy olyan gondolkodásmód, szokásrendszer kialakítása az akadémisták körében, amely megelőzhet bizonyos problémákat. Elmondta, hogy ez az új módszer nemrég lett bevezetve az akadémia új sportpszichológusa által.

Az edzők körében összesen öt interjú került felvételre, három az újpesti, kettő pedig a békéscsabai akadémián. Az akadémián dolgozó edzőktől többek között azt kérdeztük, hogy mit gondolnak, mennyire tehetségesek a mai futballisták, mi a fő motivációjuk, hogy az akadémián futballoznak. Az edzők egyetértettek abban, hogy tehetségesek a mai magyar futballisták, azonban a problémákat a mentális síkon látják a leginkább. Az akadémián dolgozó edzők szerint megvannak a tehetségek, de valamiért mégsem tudnak annyi jó játékost kinevelni a magyar futballnak, mint amennyi a meritési bázisuk. Szerintük ennek az egyik fő oka, hogy 13-14 évesen már szeretnének a fiatalok karriert építeni és minél hamarabb külföldre kikerülni, így nem konzekvensen haladnak a pályafutásukban. Az egyik edző a szülőket is említette ennek a kérdéskörnek a kapcsán: „Sok gyereknél azt látom, hogy ez a fajta célkitűzésük nincs megalapozva, tehát nem reálisan látják önmagukat és a családok sem őt. Egy idő után fölborul ez és átmeleg abba, hogy már a szülő jobban szeretné azt, hogy a gyerekből futballista legyen.” A fővárosi akadémián dolgozó edző szerint tehát a játékosok gyakran irreális célokat tűznek ki maguk elé, emiatt pedig nem tudják beteljesíteni azt, amit elképzelték maguknak. Ugyanezen az akadémián dolgozó másik interjúalanyunk hasonlóképpen vélekedett erről: „Mindig azt szoktuk nekik mondani, hogy olyan célt tűzzenek ki maguk elé, amit reálisan el tudnak érni. Mindig lépésről-lépésre kellene előre haladni, ezt mondjuk nekik mindig, hogy mindig kis célokban gondolkozzanak és akkor szépen tudnak fölfelé menni.”

A vidéki akadémián dolgozó edzőket is megkérdeztük erről a kérdésről. Véleményük szerint nem tehetségtelenebbek a gyerekek, mint 20-30 évvel ezelőtt, ők inkább abban látják a fő különbséget, hogy több negatív inger is éri őket az életük során, amelyek régebben nem voltak még jelen a világban. Ide értik azokat a nem elhanyagolható tényezőket például, hogy manapság már könnyebben jutnak a fiatalok alkoholhoz, droghoz és a nemiség, a szexualitás is egyre hamarabb jelenik meg, amely szintén befolyásoló faktor lehet egy-egy fiatal életében. Ezek az ingerek pedig elterelhetik a figyelmüket, ami gyakran túl vonzó erő lehet akár a futballal szemben is. A vidéki akadémián dolgozó egyik edző a következőképpen fogalmazott: „Nincs meg ugyan az a régi, grund motiváció, viszont akikkel én dolgozok, azok a gyerekek nagyon szeretnek futballozni, ezt nem lehet elvenni tőlük, emellett nagyon motiváltak.”

Kérdésünk volt még az edzőkhöz, hogy a sajtóban és a futballberkekben is elterjedt az az általános vélekedés, miszerint az akadémiai rendszer legnagyobb problémái éppen maguk az edzők, mivel e szerint az elgondolás szerint nem a legmegfelelőbb szakembe-

rek dolgoznak az akadémiákon és foglalkoznak a fiatalok fejlesztésével. A megkérdezett edzők különbözőképpen reagáltak erre a felvetésre: valaki szerint ez részben így van, bár hozzátették, hogy az utóbbi időben az edzőtársadalom is nagyon sokat fejlődött. A fővárosi akadémia egyik edzője azonban drasztikusan fogalmazott, szerinte ugyanis az edzőképzésben és a felsővezetésben keresendők a legnagyobb gondok: „Szerintem nagyon nagy probléma van évek óta az edzőképzéssel. Elmész bármilyen edzőképzésre, igazából nem kapsz minőséget, nem gyakorlatiasak az edzőképzések, nem a topfutballból indulnak ki. A legfőbb problémát a vezetőknél látom, nem letolva ezzel az edzőkről a felelősséget. Egyértelműen ki tudom mondani, hogy vezetői válság van.” Látható tehát, hogy interjúalanyunk korántsem a mundér becsületét védte a kérdés megválaszolásakor, hanem kiemelte, hogy érzése szerint az edzőképzésben vannak a legnagyobb problémák. Érdekes lenne átfogóan megvizsgálni a magyar edzőképzési rendszert, fontos még elmondanunk ehhez, hogy ennek kapcsán készült interjú az MLSZ edzőképzésének vezetőjével. Általa megtudhattuk, hogy hogyan zajlik hazánkban az edzőképzés rendszere, milyen szinteket lehet teljesíteni egy-egy licenc elérésének kapcsán.

Ugyanerről a kérdésről a fővárosi akadémia másik edzője is hasonlóképpen vélekedett: „Tudni kell, hogy Magyarországon a kapcsolatrendszer segítségével, meg a háttérből oda lehet kerülgetni, most hazudnánk, ha azt mondanánk, hogy ez nem így működik. Szerintem ez probléma, azt gondolom, hogy e téren is előre kellene lépni. De hát nehéz, ez egy zárt világ, nehéz bekerülni csak a szakma alapján. E téren én azt gondolom, hogy nagyon el vagyunk maradva.” A vidéki akadémiaán dolgozó edzők szerint is megvan ennek a vélekedésnek az alapja. Az egyik edző a következőképpen gondolkodott: „Van benne igazság, de az sem igaz, hogy ez a teljes válasz, hogy csak az edzők miatt. Ez azért kettős dolog, mert vannak gyengébb edzők, meg vannak olyan edzők, akik jó edzők és jól is dolgoznak, csak lehet, hogy pont azoknak a játékosoknak nem ez kell ahhoz, hogy optimálisan fejlődjenek.”

Ugyanezen az akadémiaán dolgozó másik edző szerint nincs jelentős probléma az akadémiákon dolgozó edzőkkel, sőt, szerinte az ezeket a véleményeket osztók rendszert a csalódottabb edzők között vannak jelen: „Jellemzően én azt látom, hogy nagyon sok esetben ezeket olyanok nyilatkozzák, akik csalódottak valami miatt és éppen ezzel próbálják a saját malmukra hajtani a vizet. Tehát mindenki saját magát védi. Ez inkább szerintem egy ilyen sárdobálás azért, hogy támadjuk valahogy őket.”

Összefoglalva elmondható, hogy mindkét általunk vizsgált akadémiaán nagy bázisú szakmai apparátus dolgozik a játékosok felkészítésén. A szakmai vezetők elmondása alapján nem minden korosztályban dolgozik olyan edző, akinek van pedagógiai végzettsége, valahol ezt nem is tartják annyira fontosnak, amely további kérdéseket vet fel. Az edzők különbözőképpen vélekednek arról a kérdésről, hogy az akadémiai rendszer hibás faktora éppen az edzők lehetnek, de abban egyetértettek, hogy megvannak ennek az elgondolásnak is a releváns alapjai.

Összegzés

Tanulmányunk kutatási fókuszában két utánpótlásbázis, a fővárosi UTE Labdarúgó Akadémia, illetve a vidéki székhelyű Békéscsabai Labdarúgó Akadémia akadémistái, szakmai igazgatói és edzői szerepeltek. Kutatási módszereinként a kérdőíves lekérdezést és az interjúk felvételét alkalmaztuk. A jelen vizsgálat egyfajta pilot-kutatásként is értelmezhető, hiszen hazánkban a pedagógiai szempontokat középpontba állítva ilyen részletességében még nem vizsgálták korábban a labdarúgó akadémiaikat.

A kérdőíves lekérdezés egyik eredményeként szignifikáns különbséget ($p=0,001$) véltünk felfedezni az akadémisták jövőbeli, professzionális futballra való esélyeiket tekintve a két vizsgált akadémia között. Érdekes és egyben ellentétes eredmény volt

továbbá, hogy mindkét akadémia növendékei nagy százalékban ha tehetnék, akkor más akadémiában játszanának, holott a teljes minta 63 százaléka nagyon jól érzi magát a saját akadémiáján.

Az interjúelemzést követően elmondható, hogy a szakmai igazgatók fontosnak tartják a pedagógiai területek erősítését és alkalmazását a saját akadémiájukon, noha egy bizonyos korosztálytól még sincs minden edzőnek pedagógiai végzettsége, ami további kérdéseket vet fel a működést illetően. A sportpszichológust azonban mindkét akadémia preferálja és alkalmazza, továbbá nem csak a játékosok, hanem az edzők esetében is kikérik a szakmai véleményüket. Az akadémián dolgozó edzők szerint a fiatal akadémisták semmivel sem tehetségtelenebbek, mint a 20-30 évvel ezelőtti labdarúgók, szerintük a probléma gyökere a mentális hozzáállásban keresendő. Véleményük szerint többen gyakran irreális célokat tűznek ki maguk elé, mások pedig az egészségkárosító viselkedésformák egyre szélesebb körben történő elterjedését és alkalmazását tekintik problémának. Az edzői vélemények megosztónak bizonyultak annak kapcsán, hogy vajon az akadémiai rendszer sikertelen szegmensei éppen az ott tevékenykedő edzők lennének-e. Valaki az edzőképzés rendszerét tekinti hibás faktornak, mások úgy gondolják, hogy a kapcsolatok révén sokan bekerülhetnek akár hozzáértés nélkül is egy sportelitképző intézménybe. Ezzel ellentétes véleményként fogalmazódott meg, hogy ez a teória csupán a csalódott, kiábrándult edzők spekulációja, nincs valós és releváns alapja.

Irodalom

- Bognár József, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Révész László és Géczy Gábor (2006). A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 2006. 1-2. sz. 86-95.
- Csáki István, Bognár József, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Zalai Dávid, Mór Ottó, Révész László és Géczy Gábor (2013). A sportágválasztás, a tehetség-gondozás és az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14. évf. 55. sz. 9-16.
- Hagen, K. (2011). *Young Swedish athletes' perceived social support and well-being in football academies*. Master – thesis in sport psychology, 91 – 120 ECTS credits. School of Social and Health Sciences. University of Halmstad, Halmstad.
- Kovács Klára (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. CHERD, Debrecen.
- Orosz Róbert (2009). *A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Platts, Chris (2012). *Education and welfare in professional football academies and centres of excellence: A sociological study*. University of Chester PhD thesis. Forrás: <https://chesterrep.openrepository.com/cdr/bitstream/10034/253657/35/chris+platts.pdf> (letöltés dátuma: 2017. 12. 1.)
- Rábai Dávid (2016). Labdarúgó akadémia mint oktatási, nevelési környezet. *Szakdolgozat*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. Kézirat
- Sagar, S. S., Busch, K. B. és Jowett, S. (2010). Success and Failure, Fear of Failure, and Coping Responses of Adolescent Academy Football Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22. 213-230.
- Szegedi Péter (2003). *Az utánpótlás-nevelés a magyar labdarúgás struktúrájában*. Századvég, Budapest.
- Vincze Géza (2008). Az 1989-1990-es politikai rendszerváltás hatása a labdarúgó utánpótlás-nevelésre. *Ph.D. értekezés*. Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest. Forrás: http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd_live/vedes/export/vinczegeza.d.pdf (Letöltés dátuma: 2017. 10. 01.)
- Zsilák Tibor (2012). Fenntarthatóak-e hazánkban a labdarúgó akadémiák? 2017. 11.13-i megtekintés, Világgazdaság, <https://www.vg.hu/velemenyl/fenntarthatoak-e-hazankban-a-labdarugok-akademiak-390984/>
- Zsilák Tibor (2013). Hogyan tovább, futballakadémiák? 2017. 11. 15-i megtekintés, Világgazdaság, <https://www.vg.hu/velemenyl/hogyan-tovabb-futballakademiak-409472/>

Rábai Dávid

tanársegéd, DE-GYFK

Oktatás: problémák és technológiák

A sci-fi író és gondolkodó H. G. Wells sokszor idézett mondása szerint „a civilizáció nem más, mint az oktatás és a katasztrófa versenyfutása”. Ez kétségtelenül hatásos megfogalmazása annak, hogy mennyire fontosnak tartjuk a megszerzett tudás továbbadását.

Eközben azonban két alapvető kérdésre nem kapunk választ. Egyrészt arra, hogy milyen oktatásról is beszélünk, és azt hogyan tartjuk a legcélszerűbbnek megszervezni; másrészt, hogy mit akarunk elérni az oktatás révén. A 21. század eleji helyzet talán hajlamosíthat minket arra, hogy az információs technológiák elterjedésére koncentráljunk, eközben azonban könnyen szem elől téveszthetjük az igazi problémákat.

Az alábbiakban abból kiindulva, hogy az oktatás múltjának ismerete magyarázatot adhat a mai helyzetre, szeretnék felvetni néhány, a jelent és a közeljövőt érintő problémát. Nem gondolom, hogy ezek ne lennének ismertek (sőt), viszont a tudománytörténeti megközelítés remélhetőleg néhány új szemponttal is szolgálhat.

Történeti bevezetés helyett: az információ nagy forradalmi

A Lewis Pyenson – Susan Sheets-Pyenson szerzőpáros azt vizsgálva, hogy a különböző társadalmi intézmények milyen szerepet játszottak az utóbbi évszázadokban a nyugati gondolkodás történetében, mintegy Wellst visszhangozva arra a következtetésre jut, hogy az egyik alapvető probléma, hogy „az ember még a legjobb oktató segítségével sem tud lépést tartani az új eredményekkel” (Pyenson – Pyenson, 1999, p. 48). Vagyis az, hogy a feldolgozandó, majd pedig megtanítandó információmennyiség túlságosan gyorsan nő, és ebből kiindulva az egész emberi történelem is leírható úgy, mint az információnövekedés, illetve az új információk előállítására szolgáló eszközök fejlődésének története. Eközben azonban, miként majd látni fogjuk, ez csupán az egyik – bár vitathatatlanul fontos – összetevő.

De azért kezdjük mi is ezzel, illetve a filozófus David Hume egy megállapításával, aki már a 18. században arról beszélt, hogy a lepkéknél a két egymást követő generáció soha sem találkozik, mivel mindig „beékelődik” közéjük a bábálapot. Ezért nem tudnak információkat továbbadni az utánuk jövőknek, és így nem növekedhet a rendelkezésre álló tudásuk. Az emberi fajnak kezdetben az alacsony, alig 20 éves átlagélettartam mellett meglehetősen hasonló gondjai voltak, ugyanis nem éltünk elég ideig ahhoz, hogy felnőtt korunk folyamán olyan mennyiségű tudást halmozzunk fel, amit majd tovább lehet adni. Ezen két dolog változtatott.

Amikor az élettartam 30-35 évre növekedett, akkor már elég ideig voltunk felnőttek, hogy többszörösére nőjön a tudásfelhalmozáshoz a rendelkezésünkre álló idő is (amely jobb esetben is valamikor 13 – 15 éves kor körül kezdődhet).

A következő nagy előrelépés az írás megjelenése volt, amely nyilvánvalóan nem jöhetett volna létre az első áttörés, az élettartam növekedése nélkül, és amely a mi szempontunkból nem csak arról szól, hogy az információkat egy külső, az élettartamunktól függetlenül fennmaradó hordozóra rögzítjük, hanem arról is, hogy van időnk és lehetőségünk megtanítani a visszafejtést az utánunk jövőknek (Brig, 2005, p. 18 – 19). Azért léteznek még ma is megfejtetlen írások a proto-elámitól az etruszkig bezárólag (amelyek egyébként időben és térben sincsenek sokkal távolabb tőlünk, mint az ókori egyiptomi

nyelv vagy éppen a latin), mert megszakadt a generációk közötti folytonosság. Amiből az is következik, hogy az írás megjelenése óta elengedhetetlen az oktatás – az pedig más kérdés, hogy kiknek, milyen szinten, milyen célokkal és milyen eszközöket használva: az egyik legfontosabb oktatási segédeszköz, a tankönyv tömeges használatba vétele óta például nem sok előrelépés történt (Nagy, 2000, p. 10.), és ez legalábbis elgondolkasztató. De persze az is kérdés, hogy vajon a jelenleg zajló digitális „forradalom” jelentőségét tekintve fogható lesz-e a korábbiakhoz. És azon is eltűnődhetünk, hogy mi lesz a következő nagy áttörés – mármint ha lesz ilyen.

Oktatástörténet nagyon röviden

Addig azonban, amíg ez kiderül, térjünk vissza a modern oktatás történetéhez. A Pyenson-szerzőpáros meglehetősen provokatív állítása szerint „a legtöbb embernek voltak rémálmai az iskola miatt. Az ok nyilvánvaló: iskolába járni természetellenes és traumatikus dolog” (Pyenson – Pyenson, 1999, p. 25). A rémálmok meglétéből természetesen nem következik logikailag, hogy lehetne jobban is csinálni, mint most; csupán az, hogy jelenlegi formájában valóban nyomasztó tud lenni az oktatásban való részvétel, és ahhoz, hogy világossá váljon miért éppen ebben a formában és így csináljuk, érdemes néhány mondatot szólni arra, hogy az 1500-as évektől a könyvnyomtatás hatására a szemléltetés lehetőségei alapvetően kibővültek. Elvégre már nem csak szövegeket, de képeket/illusztrációkat is nagy mennyiségben és pontosan lehetett reprodukálni. Ennek a jelentőségét nehéz lenne túlbecsülni: miként William Mills Ivins Jr. már évtizedekkel ezelőtt felhívta rá a figyelmet, még egy konzervnyitóról is lehetetlen jó szóbeli leírást várunk az első használható botanikai könyv megjelenésére, illetve egyúttal magának a botanika tudományának a kialakulására, ugyanis korábban lehetetlen volt a növényeket ábrázoló képeket megbízhatóan reprodukálni (uo. p. 28.).

A megbízható sokszorosítás után a különböző kísérleti eszközök következtek – mint például a mikroszkóp és a távcső. Nem arról van szó, hogy a vizuális sokszorosíthatóság szükségszerűvé tette volna ezek megjelenését – arról viszont igen, hogy a lehetőségüket megteremtette, ugyanis immár volt értelme olyan berendezéseket építeni, amelyek pontosabban leképezték a világot, akár képek, akár pedig mérési eredmények formájában. Elvégre már volt lehetőség a pontos sokszorosításukra és továbbadásukra. Tycho Brahe például, akinek a megfigyelési adatait aztán Kepler használta a törvényei kidolgozásakor, már a távcső megjelenése előtt a korábbiaknál nagyságrendekkel pontosabb műszereket épített. És volt hozzá egy nyomdája is, hogy a megfigyeléseit pontosan tudja sokszorosítani. Nem véletlen, hogy a nyomdászok már kezdetektől azt hangsúlyozták, hogy a módszereik lehetővé teszik a „textuális stabilitást”, vagyis az adatok tetszőleges számban történő, megbízható sokszorosítását (Johns, 1998, p. 6 – 10.).

A következő hullám az ún. tudományos forradalom volt nagyjából az 1650-es évektől, amely átvette a tudományos metodológiát (mint amilyen az analitikus, az adott jelenséget részekre bontó vizsgálat, miközben a mérnökök is elsajátították a „részletek módszerét” (Mokyr, 2004, p. 230.)). És ezzel nagyjából együtt is volt minden, amire a modern oktatás építhetett, amikor az 1800-as évek elején megjelent a német területeken. Ez Wilhelm Humboldt elképzeléseit követve azon a meggyőződésen alapult, hogy a tudósok azok, akik először kikutatják a természet titkait, majd pedig az egyetemi oktatás révén továbbadják (Pyenson – Pyenson, 1999, p. 53.). Erre a felfogásra vezethető vissza, hogy a mai felsőoktatási intézményekben mindmáig nem csupán az elvárás, hogy az oktatók előadásokat tartsanak, de eközben tudományos kutatómunkát is végezniük kell, míg az alsó- és középfokú oktatásban az a feladat, hogy – megfelelő pedagógiai ismeretekkel felvértezve –, „csupán” a már meglévő tudásunkat adjuk tovább.

A modern oktatás

Nota bene: azok az ún. nyílt kurzusok, ahol az interneten teszik elérhetővé a videóra vett előadást, az 1800-as évek elejének felfogását viszik tovább még szélsőségesebb formában – itt a hallgatónak kb. annyi lehetősége van az interaktív visszajelzésre, közbekezdésre stb., mint egy nyomtatott szövegénél. Ami persze önmagában nem jó vagy rossz, viszont nagyon is jól érzékelteti a Humboldt-féle koncepció lényegét, amelynek persze vannak egyéb sajátosságai is.

A biológus David P. Barash szerint, ha ma valaki a kézbe vesz egy tankönyvet, akkor leginkább azt fogja megtanulni, hogy mi mindent tudunk, de azt nem, hogy mit nem, és az, hogy a tudományt, legyen bár az irodalomtörténet vagy fizika, lényegében befejezett épületként mutatjuk meg, kiáltó ellentétben van a valósággal – miként azt mindenki megtapasztalhatja, aki kutatóként (is) dolgozik (Barash, 2012). Ami persze az eddigiek fényében nem meglepő. Annál érdemesebb viszont rákérdezni, hogy akár általában véve, akár pedig a 21. század elején tényleg egy ilyen kép kialakítására kelle-e törekednünk.

Illetve nem csak azt, hogy mit és milyen tudást, hanem az is, hogy miként adjuk át (ld. például a videóra vett előadásokat). Ismét csak az eredetileg megfogalmazott célokból következik, hogy az előadás „remek megoldás a tanításra, de szörnyű, ha tanulni akarunk”, mondja Setpen Kosslyn amerikai pszichológus (idézi: Ridley, 2015, p. 152.). De még ha eredetileg nem ez lett volna is a helyzet, annyi bizonyos, hogy ma egyre kevésbé alkalmas arra, hogy lekösse a hallgatókat, és – ami még fontosabb lenne – eljuttassa hozzájuk a tudást.

És végül ott van a lemorzsolódás is. Ez nem csupán nálunk, hanem például az Amerikai Egyesült Államokban is állandóan visszatérő téma: a college-okbe beiratkozó hallgatók közel fele (!) sosem szerez diplomát (Kamenetz, 2010, oldalszám nélkül). Nálunk ez a felsőoktatásban valahol 35 – 40 százalék körül lehet attól függően, hogy pontosan hogyan számolunk (lásd. pl.: OECD, 2017.).

Amire értelemszerűen több dolgot válaszolhatunk: vagy azt, hogy így van rendjén, mert nem az a cél, hogy mindenkinek legyen felsőfokú végzettsége. Vagy azt, hogy baj van a hallgatókkal. Vagy esetleg baj van az oktatókkal – illetve magával az oktatási rendszerrel is (esetleg mindegyikkel). De akárhogy is legyen, mindenképpen foglalkoznunk kell vele, hiszen az, hogy sokan, akik beiratkoznak, sosem végzik el, ugyanúgy a rendszer működésének jellemzője, mint az, hogy sokan viszont igen.

Az eddig kirajzolódó kép természetesen korántsem teljes, hiszen továbbra is a felsőoktatásnál maradva (és ez kapcsolódik a lemorzsolódáshoz is): a második nagy átalakulásra a II. világháború után került sor a tömeges felsőoktatás megjelenésével. Eközben a hivatalos álláspont szerint a diákoknak két oka van (vagy lenne) arra, hogy beiratkozzanak egy főiskolára/egyetemre: egyrészt, hogy tudást szerezzenek; másrészt, hogy ezáltal jó minőségű belépőt szerezzenek a munkaerő-piacra. Viszont a tömegesség válás többek között azt eredményezi, hogy „annak a büntetése emelkedik, ha valakinek nincs felsőfokú végzettsége, nem pedig az ezért kapott jutalom” (Kamenetz 2010, oldalszám nélkül).

A helyzetet tovább bonyolítja – és ez minden bizonnyal azóta probléma, amióta szervezett oktatás létezik –, hogy tanárként vagy egyetemi oktatóként hajlamosak lehetünk azt hinni, hogy valóban a két fentebbi célról szól a dolog. Elvégre ha a Humboldt-féle tudástovábbadási modellt követjük, akkor értelemszerűen erre a következtetésre kell jutnunk. Számunkra ugyanis az ismereteknek a diákokhoz/hallgatókhoz való eljuttatása van a fókuszban; ráadásul amellet is tudunk érvelni, hogy a „tudás öröme” túl is hasznos diplomát szerezni.

Viszont emellett az is hasonlóképpen fontos, hogy „barátokat szerezzünk, és jól érezzük magunkat”, hogy „csiszolódunk egy kicsit, és felkészülünk a karrierünkre” (Kamenetz 2010, oldalszám nélkül).

Ami nem jelenti azt, hogy a tudás iránti vágy egyáltalán ne játszana szerepet (még ha csak azért is, hogy aztán sikeresebbek lehessünk), de a hangsúly nem feltétlenül a Humboldt-féle ismeretovábbadáson van a diákok vagy hallgatók számára. Viszont a tömegessé váló felsőoktatás szükségképpen azt eredményezte, hogy a több száz, vagy akár több ezer fős évfolyamok mellett az oktatók – még ha törekednének is rá – gyakorlatilag képtelenek személyes kapcsolatokat kialakítani, és innentől kezdve a hallgatóik számára (is) élesen elválik egymástól a „valós élet” a maga társas kapcsolataival meg az oktatásban való részvételtől.

Az oktatás evolúciója?

Az alapfokú oktatásnál már csak azért is kissé más a helyzet, mert a jelenlegi rendszerben fel sem merül, hogy valaki ne vegyen részt benne. Továbbá az sem igazán merül fel, hogy valaki azért járjon általános iskolába, mert fontos számára a tudományos értelemben vett tudás, hiszen kötelező (ettől persze akár érdekelheti is). És itt ismét csak kérdőjelek következnek: nem amellett akarok érvelni, hogy a 21. században ne lenne szükségszerű a legalább alap-, de inkább közép-, sőt, felsőfokú oktatásban való részvétel. Viszont legalábbis megfontolandó, amit Matt Ridley tudományos író vet fel az oktatás evolúciójáról írva. És azért fontos hangsúlyozni, hogy „evolúcióról” beszél, mert szerinte itt is az történik, hogy egy rendszer (esetünkben az oktatás) az adott körülményekhez alkalmazkodva az éppen rendelkezésre álló legjobb megoldást választja ki. Nem pedig a lehetséges legjobbat: amikor például az 1800-as évek elején kialakult a porosz típusú oktatás, amely mindmáig meghatározza az általános iskolák működését, senki sem foglalkozott azzal (és miért is tette volna), hogy ha bizonyos változtatásokat vezetünk be, akkor annak száz vagy éppen kétszáz év múlva milyen következményei lesznek abból kifolyólag, hogy ebben az esetben erős az útfüggés. Ugyanis ha kiépítünk egy nagy és komplex intézményrendszert egy bizonyos cél elérésére, akkor egyszerűbb lesz a 2000-es években is eredetileg meghatározott irányba haladni tovább, mint az alapokig visszanyúlva mindent megváltoztatni, noha a körülmények/elvárások közben talán teljesen mások lettek (David, 1994, 204 – 205).

Mint ahogy a poroszoknak a napóleoni háborúban elszenvedett vereségeket követően az volt az elsődleges céljuk a „kötelező és szigorú közoktatás bevezetésével, hogy ... megfelelő katonákat képezzenek” nagy tömegben, és ennek az egyik szimptomája volt az is, hogy diákokat nem a képességeik/fejlettségük, hanem az életkoruk szerint sorolták különböző osztályokba, „aminek [viszont] inkább akkor van értelme, ha bakákat akarunk, nem pedig művelt állampolgárokat” (Ridley, 2015, p. 145). És ez a vezetett aztán ahhoz is, hogy az állam hosszú távon meghatározóvá vált az alap- és a középfokú oktatásban. „Itt az idő” mondja Albert Shanker, aki sokáig az Amerikai Tanárok Szövetségének volt az elnöke „hogy belássuk: a közoktatás tervgazdaságként működik” (idézi: Ridley, p. 149).

Amire a szokványos ellenvetés az, hogy lehet ugyan, hogy így van, de összességében akkor bevált. Am egyfelől Ridley rámutat arra, hogy Angliában 1880 körül gyakorlatilag az egész lakosság írástudó volt – még hozzá az addig létező önkéntes, nem pedig államilag irányított oktatásnak köszönhetően. (Ridley, p. 146.). És akkor azt még nem is említettük, hogy az olyan elit egyetemekre, mint Oxford vagy Cambridge, hagyományosan leginkább a magániskolákból kerülnek be a hallgatók (Ridley p. 148).

De ott van az is, hogy a felsőfokú oktatásban való részvétel bizonyos kritériumokhoz (pl. felvételi pontszámokhoz) kötött. Nem amellett akarok érvelni, hogy ezt feltétlenül

el kellene törölni, csupán amellet, hogy a pontszámhoz kötött felvételi értelemszerűen a magasabb pontszámokat szerzőknek kedvez, de ez nem feltétlenül jelzi jól előre a hallgató képességeit, és abból, hogy korábban ezt a szűrési mechanizmust alkalmaztuk, nem szükségszerű, hogy ma is ez a megváltozott körülmények és elvárások ellenére is a leghatékonyabb. Amikor a Stanford mesterséges intelligencia kutatója, Sebastian Thrun az interneten keresztül mindenki számára elérhetővé tette a kurzusát, akkor a kívülről jelentkezők közül több mint négyszázan értek el jobb eredményt, mint a legjobban teljesítő stanfordi diákok (Ridley, 2015, p. 153.).

Vagyis attól, hogy szükségszerűnek tartjuk az állami közoktatást, illetve a hagyományos felvételi rendszert, legalább elvileg nem zárható ki, hogy nincsenek ugyanilyen – vagy éppen jobb – megoldások.

Pontosan ez a kérdés ma, a 21. század elején akár a felsőoktatással, akár pedig általában véve az oktatással kapcsolatban, amikor legalábbis nem világos, hogy a jelenlegi rendszer mennyire tartható fent – illetve mennyire tartható fent hatékonyan.

Ehhez kapcsolódik az is, miként már érintettük, hogy nem csak a digitális technológiák elterjedése a meghatározó, hanem tömegessé válásuk is. Elvégre ha korábban csak az elit járt egyetemre, akkor a kritériumok is ennek megfelelőek voltak. Kamenetz úgy fogalmaz, hogy „az oktatás kiterjesztése mindig is azt jelentette, hogy alacsonyabb lesz a „belépési küszöb” (Kamenetz, 2010, oldalszám nélkül), és ha mondjuk a felvételi pontszámokat nézzük, akkor ez – bizonyos mértékig – minden bizonnyal így is van. De ne feledjük azt sem, hogy az elitképzés éppen azért elitképzés, mert csupán kevesek képesek teljesíteni a feltételeket – ha viszont nem az elitképzés a cél, akkor miért is lennének ugyanazok az elvárásaink a diákokkal szemben? Illetve: miért is tekintenénk etalonnak az elitképzést ahelyett, hogy azt mondanánk, a tömeges képzés igényeit figyelembe véve egyszerűen nem megfelelően működik, mivel a segítségével nem tudjuk elérni azokat a célokat, melyek itt és most fontosak a számunkra? Arról már nem is beszélve, hogy semmi sem zárja ki a kétféle képzés együttes létezését.

Amivel két dolgot szeretnék mondani: egyfelől azt (bármennyire triviálisan hangozzák is), hogy valószínűleg nem sok értelme van egy olyan rendszer fenntartásának, amely a múltbéli igények kielégítésére törekszik, nem pedig a jelenlegiekére.

Másfelől: mostanában sokat lehet hallani a távoktatásról, a tantermi órákon használandó kütyükről, oktatási „hibridizációról” (és például én is előszeretettel alkalmazok „hagyományos” egyetemi előadásokon is online eszközöket). De, és ez egy elég nyomatékos „de”: hacsak nem azt tételezzük fel, hogy a mostani helyzet mögött kizárólag technikai problémák állnak, akkor hiba lenne azt várni, hogy néhány műszaki újítással mindent megoldhatunk (miként általában is problémás nem technológiai problémákra egyfajta cyberutópista megközelítés alapján esetünkben számítástechnikai választ adni ahelyett, hogy az egyes műszaki megoldásokat mindössze a cél elérését elősegítő eszköznek tekintenénk (Morozov, 2011, p. 324.)). Valószínűleg ugyanis nem elég a kereteket csupán fellazítani például azzal, hogy a képzésben részt vevők távolról is figyelemmel követhetik az előadást; vagy ahelyett, hogy papíron ikszeltetnénk be a helyes választ, ezt az interneten keresztül tesszük. Talán még az sem elég, ha a hogy valamiféle DIY

oktatás keretében „a drága egyetemeket kiterjedt hálózatokkal” váltjuk fel Kamenetz, 2010 , oldalszám nélkül), amennyiben közben nem kérdezzük rá arra is, hogy az 1800-as évek elejéhez képest radikálisan megváltozott körülmények között mik is a központi céljai az oktatásnak.

Majd pedig nem kérdezzük rá arra is, hogy ezt miképpen lehetne megvalósítani.

Irodalom

- Barash, David P. (2012). Science, such a sweet mystery. It's not what science knows, but what it doesn't, that really matters. *Los Angeles Times*, 16th August, 2012. Letöltve: <http://articles.latimes.com/2012/aug/16/opinion/la-oe-barash-science-unknowns-teaching-20120816>
- Birg, Hedvig (2005). *A világ népeisége - Dinamikus növekedés és lesekedő csapdák*. Budapest: Corvina Kiadó.
- David, Paul A. (1994). Why are institutions the 'carriers of history?': Path dependence and the evolution of conceptions, organizations and institutions. *Structural Change and Economic Dynamics*, 5(2), 205-220.
- Johns, Adrian (1998). *The Nature of the Book. Print and Knowledge in the Making*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ivins, William M. Jr. (2001). *A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Kamenetz, Anya. (2010). *DIY U: Edupunks, Edupreneurs, and the Coming Transformation of Higher Education*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Mokyr, Joel (2004). *A gazdaság gépezete. Technológiai kreativitás és gazdasági haladás*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Közgazdasági Kiskönyvtár.
- Morozov, Evgeny (2011). *The Net Delusion. The Dark Side of the Internet*. New York: PublicAffairs.
- Nagy, József (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- OECD 2017, Education at a Glance. Hungary. Letöltve: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017/hungary_eag-2017-50-en#.Wb-OGshJaM8#page1
- Peynson, Lewis & Peynson, Sheets (1999). *Servants of Nature. A History of Scientific Institutions, Enterprises and Sensibilities*. New York: Norton & Co.
- Ridley, Matt (2015). *The Evolution of Everything: How New Ideas Emerge*. New York: Harper.

Galántai Zoltán

egyetemi docens
BME GTI / NJE GTK

Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban

Kreatívírás-feladatok egyre gyakrabban tűnnek fel a kortárs irodalompedagógiai irányzatokban. Számos tankönyv tartalmaz az íráskészséget a fantázia és a találékonyság segítségével fejleszteni kívánó feladatokat, s a különböző irodalmi szervezetek is gyakran hirdetnek kreatív írással foglalkozó táborokat. Az élményekben gazdag irodalomtanuláshoz eredményesen járulhatnak hozzá a tanárok és szerzők saját olvasói és alkotói tapasztalataiból merített ötletek, valamint a rugalmasságra és rögtönzésre való képesség, de legalább ennyire fontos az oktatási módszereket meghatározó alapelvek kidolgozása és rendszerezése is. Ebben a tanulmányban utalok azokra a tudományos megközelítésekre, melyek hazánkban a kreatív írás módszertanának szellemi bázisát adhatják, majd pedig rendszerezem azokat az alapelveket, melyek az irodalomórai kreatív gyakorlatok megtervezésében segítségünkre lehetnek.

Első lépésben azt kell megvizsgálunk, hogyan kapcsolódnak a kreatívírás-gyakorlatok az irodalomtanításhoz és annak módszertani megújítási kísérleteihez. Vörös István (Vörös és Lackfi, 2015. 37.) az irodalomoktatás átértelmezésének feladatát abban látja, hogy a gyermekeknek megtanítsuk, „miként tudják azt a nagy kultúrkinccset, melyet örökségül kaptak, a saját céljaikra és hasznukra használni.” Ennek az egyébként minden irodalomtanár által pártfogolható gondolatnak az eredete mások mellett elsősorban az amerikai kreatívírás-programok alapvető motivációjából vezethető le. Az Egyesült Államokban „a kreatív írás korai képviselői az irodalomra elsősorban élő tapasztalati mezőként tekintettek, s pedagógiai célkitűzéseik között az irodalom művelése során a megértést elválaszthatatlannak vélték az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől” – írja Sári B. László (2015. 5. o.) Vagyis a kreatív írás és kreatív olvasás kifejezések sikeresek voltak abban a tekintetben, hogy elforgassák „az irodalomtudomány tengelyét a passzív befogadástól és passzív értékeléstől [...] az aktív alkotás és részvétel felé” (Myers, 2015. 31. o.). Az irodalomtanításban az alkotó folyamatban történő megmerítkezés hatékonyságáról többek között Sulyok Blanka (2015) is beszámol, az aktív alkotás és részvétel fontosságát pedig hangsúlyozza Horváth Viktor (2014) is. Valószínűleg minden elkötelezett irodalomtanár egyetért abban, hogy az irodalom mint szövegvilág s mint tantárgy megbecsültségét sokban javíthatja, ha gyakorlatiasabb, interaktívabb, élményekben gazdagabb tanórák megtervezésére fordítjuk találékonyságunkat.

Az irodalomórák felépítésének és tartalmi súlypontjainak átgondolására elsősorban azért van szükség, mert a diákok írásbeli megnyilatkozásaiban olyan jellegzetességek váltak és válnak tipikussá, melyek az olvasási, szövegértelmezési és szövegalkotási képességek romlásával állnak szoros kapcsolatban. Elsőéves főiskolai hallgatók esszéit vizsgálva Magnuczné (2003. 94.) megállapítja, hogy „a saját álláspont kialakítása látványos nehézségbe ütközik”. Ugyanerre a jelenségre reflektál tanulmányában Dobosi Eszter is, amikor az érettségi dolgozatok minőségével kapcsolatban a közölnivaló

hiányáról beszél, s azt kapcsolatba hozza a nyelvi önkifejezés elcsökevényesedésével, és ezeket mint két, egymást gerjesztő folyamatot szemléli (Dobozi, 2003). A jelenség háttérben a szerző szerint többek között a befelé figyelés csendjének megteremtésére és a szellemi magánszférának kialakítására való képesség hiánya áll. A szerző a tantermi folyamatok megváltozott erőterében a tanári attitűdformálást találja követendő gyakorlatnak. Kiemeli a személyes kánonok jelentőségét, valamint az önálló keresés és kutatás diákok és tanárt egyaránt motiváló hatását (Dobozi, 2003).

Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa szerint az értelmező interpretációt megelőző kreatív gyakorlatok célja az irodalomórán az előzetes ismeretek feltárása és az elemzésre való ráhangolás (Petőfi és Benkes, 1998). Az előzetes ismeretek feltárásának folyamata az egyes diákok esetében természetesen más és más módszerekkel lehet hatékony, és minden esetben a tudatosságot és az önreflexióra való képességet követeli meg. Akár egyetlen tanulócsoporthoz szemlélve is a diákok összetétele kulturálisan és szubkulturálisan egyaránt igen változatos lehet. A kreatív gyakorlatok megtervezésekor érdemes tehát megfontolnunk a kultúratudományi megközelítés alapelveit.

Kultúratudományi szempontból a kreativitás „odahallgatást” jelent, amit Bodrogi Ferenc Máté (2011) úgy értelmez, mint „*az elhangzottak beteljesítő végrehajtását*” (103.). Nem mást jelent mindez, minthogy a kreatív tanuló értelmezi és továbbgondolja az olvasottakat, vagyis a hagyomány elemeit. A társadalmat a hagyományok tartják életben, melyek kulturálisan meghatározottak, ezért a kulturális kontextus érvénye kikapcsolhatatlan. A hagyomány a közösségből származik, és generációról generációra ugyanannak a közösségnek is szól, ám csak az egyén által jut szóhoz. Az egyén személyes eredményei (szavai, tettei, alkotásai) mindig olyan terméket jelentenek, amelyek rendelkeznek szellemi aspektussal is, vagyis a közösség minden tagja felelősséggel tartozik a kultúra továbbörökítéséért. A kultúratudományi megközelítés kulcsa, hogy „*»szövegként« teszi olvashatóvá világunk minden diszkurzív természetű képződményét*” (104.). Szövegértésnek minősül ennek megfelelően minden olyan művelet, amely jelentéseket társít bármely kulturális termékhez, ebből a szempontból nem tesz különbséget elit és populáris között, sőt, „*toleráns az intermediális átmenetekkel szemben*” (104.). A szövegértelmezési feladatokkal kapcsolatban hangsúlyos, amint arra Horváth Viktor (2015) is rámutat, hogy az irányított elemzések helyett vagy mellett a több szempontú elemzés is helyet kapjon, a „helyes olvasat” dogmatikáját pedig a lehetséges olvasatok szabadsága váltsa fel. Arató László (2014) hasonlóképpen érvel, amikor azt írja, hogy a kész értelmezések helyett a változatok és párhuzamos olvasatok létjogosultságát kell közvetítenünk az irodalomtanításban. A kreatív műértelmezés jellemzőek Bodrogi (2011) Füzfa Balázsra hivatkozva pedig így fogalmaz: „*a kreatív műértelmezésben a diák és a tanár egyaránt hatványozott szabadságfokkal rendelkezik, melynek olyan paraméterek szabhatnak csupán határt, mint például a jó ízlés vagy a morál*” (96.). Kubinger-Pillmann Judit (2013) szintén Füzfa Balázusra támaszkodva kiemeli, hogy „*minden műnek annyi olvasata, ahány olvasója van. Nincs egyetlen igaz értelmezés. [...] A műértelmezés mindenféle kreatív értelmezésére is lehetőséget kell adni az órán, akár továbbírni a művet, lerajzolni, sőt parodizálni, hiszen az élményközpontú oktatás egyik fő célja a humor bevitele az iskola falai közé. Az irodalom lehetőséget ad számos vitatható kérdés, akár tabutéma felvetésére is, amelyek megbeszélése során az irodalomtanár erkölcsileg is formálhatja, nevelheti diákjait.*” (49.). A kreatív elemzési, feldolgozási és fogalmazási feladatok tehát felszínre hozhatják a tanulócsoporthoz gyakran egyébként rejtőzködő kulturális, szubkulturális sokszínűségét is. A kérdés ekkor már csak az, mit tud kezdeni a tanár az olvasói válaszok ilyen gazdagságával? Dobozi Eszter idézve ebben a helyzetben „*csak az a tanár tud helytállni, aki maga is kreatív és képlékeny, miközben a tanítás, a megtanítás szempontjairól sem feledkezik meg*” (Dobozi, 2003. 82.). A sokféle olvasat, a különböző olvasói élmények, a háttérben

húzódó személyes tapasztalatok és családtörténetek adott esetben osztálytermi vitákat, konfliktusokat is szülhetnek. Az irodalomórai oktató-nevelő munkának ezek a helyzetek is izgalmas területei lehetnek. Hozzá kell tennünk, hogy míg nevelési szempontból a jó ízlés és a morál valóban fontos szempontok az értelmezés határainak kijelölésekor, mégsem lehetnek kizárólagosak. Noha az értelmezési lehetőségek száma (elsősorban az intertextuális és intermediális utalások miatt) valóban szinte végtelen, az éppen vizsgálandó történeti, pszichológiai, poétikai stb. problematika, a kulturális környezet vagy a tanulók életkora, érettsége mindenképpen meghatározza (szűkíti) az aktuálisan elérhető és releváns olvasatok számát.

A problémaérzékenység és problémaközpontúság nemcsak az átfogó kultúratudományi, hanem a konkrét irodalompedagógiai megközelítésekben is megjelenik. Arató László (2014) narratív pszichológiai szemléletébe ágyazottan az elbeszélések felfogásai között első helyen említi a művek cselekményének problémamegoldásként történő értelmezését. Mindezek fényében a kreatívírás-gyakorlatok összeállításakor érdemes megismernünk a problémaalapú oktatás (problem-based learning) céljait is. A problémaalapú oktatás egyik legegyszerűbb meghatározása szerint olyan „*oktatási módszer, amely szükségletet teremt egy autentikus probléma megoldására*” (Bús, 2013. 34.). Nevelési szempontból a problémamegoldás készségének fejlesztése alapvető jelentőségű. Ezen túlmenően az alkotó eszközökkel dolgozó irodalomtanításban számos további előnnyel jár a módszer alkalmazása. Első megközelítésben minden kreatív gyakorlat tulajdonképpen probléma, melynek megoldása közben a tanulók ismereteket és készségeket sajátítanak el. A továbblépéshez pedig hasznosnak tűnik megvizsgálni, milyen problémaközpontú fejlesztési céljaink lehetnek az irodalomtanítás során. Bús Enikő (2014) a következő fejlesztendő területeket sorolja fel: interkulturális kompetencia, szövegalkotás, vizuális analízis, ítéletalkotás, logikai gondolkodás, szelekció, kritikai elemzés, véleményalkotás, összefüggések felismerése, asszociáció és kombinatív képességek, kérdezés és információkeresés. A fejlesztendő területek skálája olyan széles, hogy a gyakorlati munka előkészítéséhez tanterv, esetleg tantárgy megtervezése szükséges, és nem mellőzhető a tanárok megfelelő képzésének, felkészítésének végiggondolása sem, figyelmeztet a szerző. Érvelése alapján az anyanyelvi tantervek szükségképpen társadalomközpontúak, ezért a következő négy fontos sztenderdet kell követniük: szövegértés, szövegalkotás, előadásmód, nyelvváltozatokkal kapcsolatos tolerancia (Bús, 2014). Olyan sztenderdek ezek, melyek a kreatív írás egykori amerikai intézményesülésében úttörő szerepű Norman Foerster koncepciójával is fedésbe hozhatók. Foerster az irodalmi tanulmányok (literature scholarship) képzés tantervében négy összetevőt tartott fontosnak: nyelvészeti, irodalomtörténeti, kritikai és kreatív témájú kurzusokat (Sári, 2015). A problémaalapú sztenderdek közül a szövegértés az irodalomelméleti és kritikai kurzusok tematikájához illeszkedik, a szövegalkotás és az előadásmód fejlesztése a kreatív kurzusok céljaival egyezik, míg a nyelvváltozatokkal kapcsolatos tolerancia leginkább a nyelvészet témakörébe tartozik. A kreatív gyakorlatok eredményeként megszülető olvasói válaszok tanárok által történő felelősségteljes gondozása (Dobozi, 2003) tehát a hagyományhoz való hozzáférésre koncentrálnó kultúratudományi, és a képességfejlesztést hangsúlyozó problémaalapú megközelítésnek is központi eleme.

A kreatívírás-gyakorlatok eredményes alkalmazásához a hangsúlyozott élményszerűség mellett retorikai és szövegtani tudatosság is szükséges, hiszen ezeket a területeket illetően is képességfejlesztő munkát kell végeznünk az irodalomórákon. Ahhoz, hogy a diákok önállóan és magabiztosan tudjanak olvasmányélményeikre támaszkodva irodalmi műveket elemezni, valamint megszerzett ismereteikről és saját véleményükről változatos szókincssel, világos mondatokban, megfelelő terjedelmű és áttekinthetően szerkesztett szövegekben adhasanak számat, az általános és középiskolás éveikben sokat kell olvasniuk, és rutint kell szerezniük az önálló szövegalkotásban

is. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa kreatív gyakorlatai éppen a szövegtani, szövegelméleti ismeretek és elvárások mozgásba hozatalát tartják szem előtt, mint olyan előzetes tudásbázisát, melynek felmérése a későbbi műértelmező munka eredményességének alapvető feltétele (Petőfi és Benkes, 1998). Magnuczné Godó Ágnes (2003) pedig a megszerzett tudás pusztá demonstrálásának gyakorlata helyett a tudás-átalakító gondolkodásmód fejlesztésében látja a retorikai tudatosságra nevelés kulcsát. Magyarázata szerint ugyanis az írás „*olyan kognitív folyamatokat generálhat, melyek elősegítik az értelmező- és rendszerezőkészségek fejlődését*” (93.), így a fent megfogalmazott célok eléréséhez minél több olyan írásfeladat szükséges, melyek elsődleges szerepe a gondolatok gyűjtése és rendszerezése (Magnuczné, 2003). Az írásbeli szövegalkotás mindazonáltal olyan folyamat, amely a szöveg megírását megelőző tevékenységektől egészen a közzétételig tart (Nagy, 2013). Ha pedig az írást ilyen összetett alkotási és tanulási folyamatként éljük meg, akkor hatékony eszközzé válhat a tudatos tanulási stratégiák kialakításában is (Magnuczné, 2003). A kreatívírás-feladatok összeállításakor tehát az alkotómunka teljes folyamatának támogatására fel kell készülnünk. Milyen szempontokat kell ehhez figyelembe vennünk?

Akár az írás információmegjelenítési, akár pedig stílustani megközelítésére gondolunk, egyaránt jó gyakorlatként áll rendelkezésünkre az olvasás és az összehasonlítás. Az olvasás lehetővé teszi a szövegek tetszőleges szempontú tanulmányozását, és egyúttal alkalmat teremt a saját írásokkal történő összehasonlításra is. A két egymásra épülő gyakorlat révén a tanulók modellekhez, mintákhoz jutnak az írásfolyamat eredményeként létrejövő szövegről (Magnuczné, 2003). Az olvasás szerepe a szövegértelmezésben, valamint a szövegelemzéshez szükséges információk, ötletek összegyűjtésében nem mellőzhető, jöllehet, korunk diákjainak szövegalkotási nehézségeinek hátterében mindenekelőtt éppen a korábbiakhoz képest megváltozott olvasási szokások állnak. Ez utóbbiakat Dobozi (2003) szerint a média-kultúra tartja leginkább befolyása alatt. A gyermekek figyelmét nehezen vagy egyáltalán nem tudják lekötni az előző generációk által érdeklődéssel forgatott szépirodalmi művek; a televíziós reklámok és a számítógépes játékok hatása miatt nyugtalanok, és folyamatosan új meg új, nem elsősorban intellektuális ingereket keresnek, az elmélyült olvasáshoz pedig nincsen türelmük. A kreatívírás-gyakorlatok hatékonysága elsősorban talán abban rejlik, hogy élményszerűek: újszerű megközelítésben, sokszor játékosan vezetnek el a szóban forgó probléma vizsgálatához, illetve segítenek ráhangolni az adott irodalmi szöveg olvasására.

Valamennyien élményeket próbálunk szerezni olvasás közben, s irodalmat tanítóként is arra törekszünk, hogy diákjaink ne csak ismereteket, hanem élményeket is szerezhessenek a szépirodalmi szövegek olvasása közben, s ezeket az élményeiket rendszerezni, összehasonlítani is megtanulják. „*Az irodalomtanítás alapvető specifikumai a kreativitás és az élményszerűség. (...) Az irodalomóra nem kész tananyagot közvetít, hanem tananyagot hoz létre: sajátos alkotó folyamat tehát, amelyben egyformán vesz részt tanár és tanuló.*” – emeli ki Kubinger-Pillmann Judit (2013, 50. o.). Tanári motivációnk megtartásának (visszaszerzésének), egyúttal a tanulók motiválásának egyik lehetséges módja a személyes kánonunkba tartozó művek felhasználása a tanórán. A tanár által felkutatott és a tanulócsoport profiljához illesztett olvasmányok a személyesség élményével ajándékozhatják meg a gyermekeket, csakúgy, mint azok a tanórai olvasmányokhoz kötődő kreatív gyakorlatok, melyek észrevétlenül teremtik meg a közelebbi viszonyt a szóban forgó mű szerzőjével (Dobozi, 2003).

A kreatív gyakorlatok természetesen nem csupán a figyelemfelkeltésben és az értelmező munkára való felkészítésben tölthetnek be szerepet; maguk is lehetnek az értelmező munka eszközei. Akár ráhangolásként, akár feldolgozó eszközként alkalmazzuk őket, tudatosítanunk kell, hogy a gyermekek alkotómunkája hozza létre őket, s mint ilyenek, másfajta értékelés alá kell, essenek, mint a megszokott műértelmezési felada-

tok megoldásai. A kreatívírás-gyakorlatok során létrejövő szövegeket hagyományosan műhelymunka keretében mutatják be alkotóik, s a műhely vezetője a résztvevőkkel együtt közösen értékeli a munkákat. A módszer irodalomórai alkalmazásakor figyelembe kell vennünk, hogy tanári értékelésünk súlya más, mint a kortárs csoport tagjáié. A tanórán elkészült írásművek értékelését ezért úgy célszerű megszervezni, hogy a javításban és a javaslatlételben ne csak a pedagógus, hanem az osztályban (csoportban) mindenki közreműködhesen. A kreatívírás-gyakorlatok egy másik előnyös tulajdonsága, hogy közelről megtapasztalhatóvá és vállalhatóvá teszik az írói attitűdöt, közvetítve azt az üzenetet, miszerint „*nemcsak ihletből fakadóan, de döntésképpen is lehet jó szöveget írni*” – fogalmaz Zsigmond Júlia (2015, 67. o.). Fontos, hogy a műhelymunka szabályait időben kialakítsuk és elfogadjuk. A szabályok akkor lesznek jól értelmezhetőek és követhetőek, ha azokat a tanulókkal közösen alakítjuk ki.

Az egyik különleges tulajdonsága a tanórán elvégzendő kreatív gyakorlatoknak, hogy a szövegek elkészítésének körülményei erősen meghatározottak. A legerősebb kényszer talán az időbeli korlátozottság és a helyben írás folyamata, de szempont lehet természetesen maga a feladat típusa is. Olyan gyakorlatokat kell megtervezni tehát, melyek az adott körülmények között megoldhatók, vagy pedig, különösen a körültekintőbb gyűjtőmunkát igénylő, és/vagy várhatóan hosszabb terjedelmű írások esetében célszerű otthon elvégezhető gyakorlatokat szerkeszteni.

Az írásgyakorlatokkal kapcsolatban a folyamatjellegűséget több szerző is hangsúlyozza (Magnuczné, 2003; Nagy, 2013). Az írásfolyamat legfontosabb összetevőire a komponálás, a reflexió és a minőség hármasként Horváth Viktor (2015) hívja fel a figyelmet. Magnuczné (2003) a kompozíciótanítást a tudás-átalakító tanulási stratégiák egyik legfontosabb eszközének tartja, hiszen a tudatos szerkesztés feltétele, hogy a fogalmazás írója hierarchikus struktúrában rendezze el a témával kapcsolatos ismereteit és gondolatait. A komponálási szabályszerűségek (szerkesztési alapelvek, ritmusok, cselekményalakítási eljárások, stb.) alkalmazása segít az olvasott művek kompozíciós elveinek megértésében is. A folyamatos visszajelzések (reflexiók) a javítást, továbbfejlesztést segítik. A legjobb, ha a kész műveket a diáktársak, a tanár és maga a tanuló is értékeli. Az írásmű elkészülte utáni, az egész munkafolyamatra visszatekintő utólagos reflexió gazdag tapasztalati forrásként állhat rendelkezésre a továbbiakban is, rendszerezett ismereteket nyújtva elsősorban maga a tanuló számára saját fejlődéséről és teljesítményéről. A minőségi szempont azt jelenti, hogy az írásművek akkor tekintendők késznek, amikor azok a tanuló és a tanár (illetve a csoporttársak) közös megegyezése alapján már nem fejleszthetők tovább. Így segíthetjük elő, hogy a diákok mindig törekedjenek a minőségi munkavégzésre. Az írásművek színvonalának mérése holisztikus és analitikus szempontokkal lehetséges. A mérési és értékelési rendszer kialakításához Nagy Zsuzsanna a következő szempontokat ajánlja figyelmünkbe: tartalom; feladattartás a szövegtípus, a hangnem, a szerkezet, valamint a kidolgozás tekintetében; stílus; érthetőség; nyelvhelyesség; helyesírás; központozás, külalak; valamint az olvashatóság és végül az összbenyomás (Nagy, 2013).

Az íráskészség fejlesztésének izgalmas feladata a mintakövetés (imitáció), önkifejezés (és önmegértés), valamint az eltávolodás fogalmai által meghatározott alkotói szféra felfedezése. Példaképek követésére, másolására életkori sajátosságaiktól és érdeklődésüktől függően a gyermekek fogékonyak. A tanár feladata, hogy olyan szövegeket kutasson fel (akár a diákokkal közösen), amelyek alkalmas és vonzó lehetőséget jelentenek a stílus, a szövegszerkezet vagy az írásművek más sajátosságának megismerésére, imitációjára. Mindenképpen jó, ha alkalmat tudunk teremteni az írókkal, költőkkel, szerkesztőkkel való személyes találkozásokra is, hiszen „*a művészek fókuszált, reflektív tudása többletet ad*” (Németh, 2014. 116.). A kreatív írás gyakorlataiba mindazonáltal leginkább olyan műfajok tartoznak, melyek (témaválasztásuk okán is) személyes jellegű

megszólalást tesznek lehetővé, ezáltal segítik a személyiség fejlődését is (Samu, 2012). Olyan feladatok megtervezése a cél, melyekben a téma és a műfaj sajátosságai lehetővé teszik a személyes élmények feldolgozását, ezáltal az önmegértést is. Az eltávolodás és a kritikai hozzáállás segít az írásmű létrehozása közben átélt élmény tapasztalattá formálásában. Fontos alapelv az írások társadalmi vonatkozásának tisztázása, hiszen a szövegekkel történő foglalkozásnak nemcsak lélektani, de társadalmi haszna is van (Zsigmond, 2015), ami azt jelenti, hogy szükséges a szolidaritással, globális problémákkal, emberi konfliktusokkal kapcsolatos olvasmányok felvétele a tanmenetbe.

Az irodalmi alkotótevékenységre vonatkozó találékonyság egyik jellemzője, hogy képes felszabadítani magát bizonyos toposzok, közhelyek, visszatérő fordulatok alól, legalábbis értelmezhetővé teszi hozzájuk való viszonyát; a megalkotott szöveg tartalma és stílusa ezáltal válik némiképp egyedivé, megközelítése újszerűvé. A pályakezdő írók, költők „terelgetése” során mindenképpen hasznosnak tűnik rávilágítani erre a körülményre, de minden kreativitásra nevelő irodalomórai foglalkozás is számolhat vele. Az írásműveket lehetőség szerint hangosan kell felolvasni/felolvasatni, valamint összevetni egymással, így többek között a kiüresedett vagy plagizált nyelvi elemek szövegbeli szerepére is felfigyelhetünk, rákérdezhetünk. Természetesen kellő tapintattal, hiszen az irodalmi önkifejezés szövegrészletek, idézetek beemelésével zajló folyamatában nem (csak) a készülőben levő szöveg egyedisége, újszerűsége a legfőbb szempont, hanem a diákok felszínre törő önmegismerési törekvései is. A legjobb, ha a reflexió során nem a személyes ihletettség forrása érdekes, hanem többek között inkább a szövegkohézióra, stílusra, szerkezetre összpontosítunk.

A kreatívírás-gyakorlatok iskolai alkalmazása számos előnnyel jár. Az általuk szerzett készségek mindenképpen hasznosnak bizonyulnak a felsőoktatásban, főként a bölcsészképzésben. Tapasztalatom, hogy a tizenévesek körében valamivel többen szeretnének akárcsak hobbiként is szépírással foglalkozni, mint ahányan „magukénak érzik” az irodalmat (tájékozottság a szépirodalomban, kritikai hozzáállás és a kritikák fogadása, szövegépítési ismeretek, alkotói technikák és attitűdök, stb.). Az alkotva tanulás nagyobb magabiztosságot adhat az ilyen irányban tapogatózó vagy elköteleződni készülő diákoknak is. Nem utolsó sorban pedig a kreatívírás-gyakorlatok megközelítése és az általuk kialakítható atmoszféra segíthet élményekben gazdagabbá tenni az irodalomórákat. A dolgozatomban idézett szerzőkhöz hasonlóan meggyőződésem, hogy az írás olyan kontemplatív folyamat, mely a tanulási stratégiák javításán túl a gyermekek belső szabadságának építéséhez és gazdagodásához is hozzájárulhat, ezért megérdemli, hogy oktatásmódszertani és irodalompedagógiai fejlesztőmunkánk során nagyobb figyelemben részesüljön.

Irodalom

Arató László (2014). Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, 24(5), 91–98.

Bodrogi Ferenc Máté (2011). Az irodalom, a kreativitás és a „nem-hermeneutikai”. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(11–12), 98–107.

Bús Enikő (2013). A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra*, 23(11), 34–43.

Dobozi Eszter (2003). Kísérlet „a vég elhalsztására”. *Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. Iskolakultúra*, 13(4), 73–88.

Horváth Viktor (2015). A pólusok között. *Korunk*, 26(11), 68–72.

Horváth Viktor (2014). *A vers ellenforradalma*. Budapest: Magvető.

Kubinger-Pillmann Judit (2013). Az előzetes tudás szerepe az irodalomtanításban: A középiskolás diákok előzetes tudásának szerepe a posztmodern lírai

művek tanításában. *PhD-értekezés*. ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Magnuczné Godó Ágnes (2003). Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra*, 13(9), 93–98.

Myers, D. G. (2015). Utószó Az elefántok tanítanak – Kreatív írás 1880 óta című könyv második kiadásához. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61(1), 24–39.

Nagy Zsuzsanna (2013). Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképesség fejlettségére. *Iskolakultúra*, 23(11), 58–72.

Németh Sarolta (2014). Kreatív iskolák Svédországban. Új Pedagógiai Szemle, 54(9–10), 116–118.

Petőfi S. János & Benkes Zsuzsa (1998). A verbális szövegek kreatív megközelítése szövegtani keretben. *Iskolakultúra*, 8(1), 3–11.

Samu Ágnes (2012). *Kreatív írás*. Budapest: Holnap Kiadó.

Sári B. László (2015). A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61(1), 3–23.

Sulyok Blanka (2015). Kreatív írás középiskolás fokon. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61(1), 87–104.

Vörös István & Lackfi János (2015): Intézményszerűen tagadni az intézményesülést. Válaszok Balázs József Imre kérdéseire. *Korunk*, 26(11), 34–39.

Zsigmond Júlia (2015). Útkeresők betűkohója. A Korunk Akadémia kreatívírás-műhelyének négy éve. *Korunk*, 26(1), 64–67.

Takács Nándor

középiskolai magyartanár
Pápai Szakképzési Centrum Acsády Ignác
Szakképző Iskolája

Néptáncoktatás

Borsod-Abaúj-Zemplén megye hátrányos helyzetű településein

Jelen tanulmányunkban azt szeretnénk bemutatni, hogy milyen nehézségekkel szembesül egy-egy néptáncpedagógus a munkája során, fókuszálva a Borsod-Abaúj-Zemplén (továbbiakban: B.-A.-Z.) megyei, hátrányos helyzetű települések azon telephelyeire, ahol hátrányos helyzetű gyerekekkel dolgozik.

A kutatásunk módszere a kvalitatív elemzés volt, 6 interjút készítettünk B.-A.-Z. megyében tanító néptáncpedagógusokkal. Kutatásunk során négy kérdésblokk alakult ki. Az első kérdéskör arra vonatkozott, hogy hogyan jellemezhetőek azok a telephelyek és diákok, akiket a néptáncpedagógus tanít. A második kérdésünk az volt, hogy a néptáncpedagógusok észleltek-e bárminemű különbséget a tanítás során a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között. Az interjúk elemzése során arra kerestük a választ, hogy a B.-A.-Z. megyében hátrányos helyzetű diákokat oktató néptáncpedagógusok alkalmaznak-e egyéni didaktikai elemeket a tanítás során, s ha igen, melyek azok. Eredményesnek ítélik-e meg saját munkájukat, miben rejlik a siker? A negyedik kérdéssor arra vonatkozott, hogy mennyiben segíti a hátrányos helyzetű gyermekek társadalmi integrációját a néptánc, a néptáncal ki lehet-e tölteni a közoktatásban hagyott „réseket” a felzárkóztatás és a társadalomba való beilleszkedés nyomán.

Kutatásunk célja egy olyan módszertani kezdeményezés, ami segítségül lehet azon néptáncpedagógusoknak, akik hasonlóan felülreprezentált községekben, megyékben tanítanak.

Tanulmányunk első fele a hazai szakirodalomra és a Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban: KSH) adataira épül, második felében a B.-A.-Z. megyei néptáncpedagógusokkal készült interjúkat mutatjuk be és elemezzük azokat.

Borsod-Abaúj-Zemplén megye főbb jellemzői

Borsod-Abaúj-Zemplén megye Magyarország határ menti, északkeleti részén található. Az észak-magyarországi régió része. Területe és népessége alapján is a második legnagyobb megyénk. Ennek ellenére 1980-tól folyamatosan csökken a megye népessége.

A megye 15 kistérséget foglal magába, ide tartoznak az Edelényi, Kazincbarcikai, Ózdi, Encsi, Abaúj-Hegyközi, Szikszói, Bodroghözi, Sárospataki, Sátoraljaújhelyi,

Szerencsi, Tokaji, Tiszaújvárosi, Mezőcsáti, Mezőkövesdi és a Miskolci kistérségek. A megyében egy megyei jogú város (Miskolc), 25 város, 11 nagyközség és 321 község található. A kistérségek összességéről általánosságban elmondható, hogy orvoshiánnyal küzdenek, sok a betöltetlen háziorvosi állás, főleg az aprófalvakban. A megye a rendszerváltás után súlyos gazdasági nehézségekkel is küzdött: a privatizáció, a gyárak bezárása arra vezettek, hogy a gazdaságilag aktív lakosság elkezdett kiszivárogni a megyéből. Ez további foglalkoztatási és szociális problémákhoz vezetett. (Szabó-Tóth és Lovász, 2013)

A megyéhez 358 település tartozik, ebből társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett (105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet) 185, ebből 157 jelentős munkanélküliséggel sújtott település. (Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer adatai, továbbiakban: TeIR). A B.-A.-Z. megyei foglalkoztatottak száma jelentősen elmarad a magyarországi átlagtól és kis mértékben az észak-magyarországi régió átlagától is. A megye nem csak a foglalkoztatottság tekintetében marad el az országos átlagtól, hanem az egy lakosra jutó nettó jövedelem mértékében is.

A népességváltozás okait az 1. táblázatban szemléltetem. Ez alapján elmondható, hogy a vándorlási különbözet (-4,1) kimagasló értékkel bír és jelentős mértékben csökkent az élve születések száma, míg a halálozási ráta változatlanul magas maradt.

1. táblázat. A népességváltozás tényezői 1980–2011 (Forrás: KSH)

Időszak	Élve születés	Halálozás	Természetes szaporodás, illetve fogyás	Vándorlási különbözet	Tényleges szaporodás, illetve fogyás	Lakó-népesség az időszak végén
1980—1989	108 724	100 250	8 474	-55 979	-47 505	761 963
1990—2001	103 463	116 858	-13 395	-4 164	-17 559	744 404
2001—2011	78 715	106 133	-27 418	-30 720	-58 138	686 266
Változás az időszak eleji népességéhez képest százalékban						
1980—1989	13,4	12,4	1,0	-6,9	-5,9	94,1
1990—2001	13,6	15,3	-1,8	-0,5	-2,3	97,7
2001—2011	10,6	14,3	-3,7	-4,1	-7,8	92,2

A megyében mérséklődött a házasságban élők aránya (2011: 44,1%), ezzel párhuzamosan növekszik a nőtlenek/hajadonok, özvegyek (12,9%), elváltak (11,2%) száma. Ez a csökkenő házassági kedv befolyásolhatja a gyermekvállalást és a családtervezést.

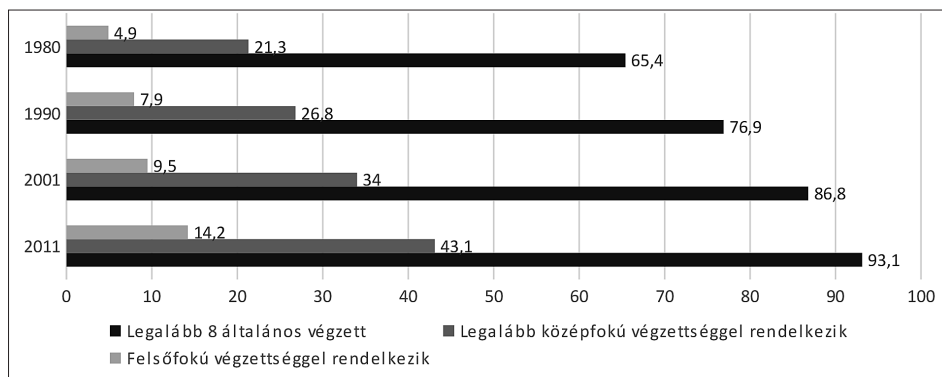
A 2. táblázatban a megye lakosságának nemzetiségek szerinti megoszlását láthatjuk. A KSH adatai alapján a megyében a legjelentősebb nemzetiségek közé tartoznak a cigányok, a németek, a szlovákok és még magas a számuk a ruszinoknak is. A nemzetiségek 88%-a vallotta magát cigánynak. Összevetve az 1. táblázat adataival elmondható, hogy a megye lakosságának több mint 10%-a tartozik valamelyik nemzetiséghez. A megye összlakosságából a legnépesebb nemzetiség, a cigányság 7,9%-ot képvisel. Habcicsek előreléjezése szerint 2021-re a romák aránya 18,1% lesz az észak-magyarországi régióban, de országosan is növekedő arányokat jósol (Habcicsek, 2007).

2. táblázat. A nemzetiségi népesség száma, 2011 (Forrás: KSH)

Nemzetiség	Nemzetiség alapján	Anyanyelv alapján	Családi, baráti körben használt nyelv alapján
Bolgár	196	149	107
Cigány (romani, beás)	58 246	508	566
Görög	176	68	88
Horvát	38	13	11
Lengyel	609	108	155
Német	2 509	437	2 126
Örmény	133	7	18
Román	455	184	259
Ruszin	1 397	300	346
Szerb	79	18	27
Szlovák	1 991	631	1 070
Szlovén	4	3	10
Ukrán	349	147	148
Hazai nemzetiséghez tartozó összesen	66 182	2 573	4 931

Oktatás

A megyei lakosság oktatási statisztikája javult az elmúlt években (1. ábra). Egyre nő azoknak a száma, akik közép- illetve felsőfokú végzettséggel rendelkeznek és csökken azoknak a száma, akik nem végezték el a 8 általánost. A községek, nagyközségek népességére a városok lakosságáétól alacsonyabb iskolázottság jellemző: 2011-ben a községek lakosságának 10%-a nem végezte el az általános iskola 8. osztályát, 37%-a az általános iskola 8. osztályát, 24%-a középfokú iskolát érettségi nélkül, szakmai oklevéllel fejezte be, az érettségit a községek lakosságának 22%-a, a diplomát 7,2%-a iskolai szerezte meg (BAZ-megye, KSH, 2016. 17.).



1. ábra A lakosság iskolai végzettsége százalékban (Forrás: KSH)

A megyében működik az ország óvodáinak 8,1%-a. Hasonlóan kedvező az általános iskolák aránya: 9,8%. A megye az ezer lakosra jutó középiskolások számában élen jár. A közoktatási törvény változásaival mindig új kihívás elé állítja a közoktatási intézményeket és újra és újra előkerül a kérdés, hogy az oktatással az adott intézmény képes-e felemelni valakit, vagy helyette elmélyíti a hátrányokat és a tanulók közötti különbsé-

geket (BAZ-megye, Közoktatás, 2016). Kutatásomban ez a kérdés kiemelt szerepet kap a néptáncpedagógusok munkájára összpontosítva. Ebben az alfejezetben ezért a megyében zajló művészeti nevelés eredményeire és mutatóira fókuszálok.

Miskolcon 1897-től, a megye nagyobb városaiban az 1950-es évektől folyik szervezett zeneoktatás. Az 1960-as évektől szinte minden jelentős város rendelkezett önálló zeneiskolával, melyeknek lehetősége volt a város vonzáskörzetébe tartozó településeken kihelyezett oktatást szervezni. Ahol a feltételek adottak voltak, ezek a kihelyezett képzések önállósulhattak, önálló intézménnyé válhattak az 1990-es évektől. A művészeti alapoktatásban résztvevők legnagyobb százalékát a 7–14 éves gyerekek teszik ki (általános iskoláskorú gyerekek). Az elmúlt években emelkedett a művészeti alapellátásba bevont óvodáskorúak száma is.

„A megyében folyó zene- és művészetoktatás színvonalát mutatja, hogy a pedagógusok és tanítványaik jó eredményeket érnek el a megyei és az országos tanulmányi versenyeken, fesztiválokon.” (BAZ-megye, Közoktatás, 2016) Az elmúlt években jelentős ütemben megnőtt az alapítványi fenntartású művészetoktatási intézmények száma, amelyek igyekeztek pótolni az alapfokú művészetoktatásban ellátatlan területeket. Tipikusan ide tartozik a néptánc, a társastánc és a képzőművészet.

A megye demográfiai, gazdasági jellemzőiből látható, hogy a megye számos szempontból hátrányos helyzetű, leszakadó térsége Magyarországnak. E miatt a hátrányos helyzet miatt – ebben a megyében dolgozó pedagógusként – merült fel bennünk a kérdés, máshogy bánnak-e ezekkel a gyerekekkel, vagy máshogyan kell-e bánni velük?

A megyében folyó néptáncoktatás az interjúk tükrében

Az interjúk elemzése során négy főbb szempontot vizsgáltunk, ezek a következők voltak:

1. mi jellemző a telephelyekre, milyen infrastruktúrája van az adott intézménynek, amelyben az oktatás zajlik,
2. mi jellemző a hátrányos helyzetű diákokra és milyenek a nem hátrányos helyzetű diákok, milyen metaforákat használt a néptáncpedagógus,
3. milyen egyéni didaktikai elemeket használ a pedagógus a tánctanítás során,
4. a hátrányos helyzetű diákokat segíti-e a néptánc a társadalmi integrálódásában.

Telephelyek és az oktatás körülményei

A néptáncpedagógusok megosztó véleményeket formáltak a telephelyek körülményeiről, felszereltségéről. Az interjúk során kiderült, hogy vannak olyan telephelyek, amelyek megfelelő infrastruktúrával rendelkeznek és ez nem csak a hétköznapi oktatáshoz szükséges felszereltséget jelenti, hanem külön táncteremmel rendelkezik az iskola. Ezen iskolák tánctermei rendelkeznek tükörrel, megfelelő padlózattal, mosdóval, mellékhelységgel.

3. táblázat. Telephely főbb jellemzői

Alanyok	Pozitívum	Negatívum
1.	Van külön táncterem, tükör, mosdó, WC	-
2.	Van telephely, ami fel van szerelve tükörrel	Elmaradott infrastruktúra
3.	Az iskolákban normális körülmények	Nincs külön táncterem
4.	-	Nincs külön táncterem
5.	Vannak jól felszerelt telephelyek, ahol van külön táncterem	Sok helyen nincs külön táncterem
6.	-	Rossz megközelíthetőség, nincs táncterem

Az interjúalanyok kivétel nélkül dolgoznak olyan helyeken, ahol nincs külön táncterem. Ezek az iskolák sokszor egyébként is rosszabb állapotban vannak, mint azok, amelyekben van külön táncterem, ami érthető, hiszen ahhoz, hogy külön tánctermet alakítson ki egy iskola olyan erőforrásokra van szükség, ami a hátrányos helyzetű településeken kevésbé megtalálhatóak. Ott, ahol nincs külön táncterem, a pedagógusoknak két lehetősége van. Az első – és talán a szerencsésebbnek ítéltető – esetben az intézmény tornatermében tartják a táncórákat. Ilyenkor biztosítva van a gyerekek számára az átöltözés lehetősége. S habár nincs olyan felszereltsége, mint egy táncteremnek, annyi előnye mégis van, hogy helyben vannak a sporteszközök, melyeket a kollégák szívesen alkalmaznak, valamint a padlózat is megfelelő a táncos mozgáshoz. Hangtechnika ezekben az esetekben nincs, vagy nem megfelelő, sokszor maguknak kell vinni a pedagógusoknak. A másik lehetőség a tanterem. Ez a megoldás a lehető legrosszabb, mégis nagyon sok esetben a táncóra kiszorul még a tornateremből is. A padokkal zsúfolt tantermek, melyek egyébként se elég nagyok, a padok széthúzásával meglehetősen kevés helyet biztosítanak a mozgáshoz. Mivel nincs öltöző, így sokszor a gyerekek az utcai ruhában táncolnak, ami nem higiénikus. Hangtechnika jellemzően itt sincs, gyakran - ha vannak az iskolában - magnók, azok hangjával töltik meg a tantermeket.

A diákság jellemzői

Az interjúalanyok többsége általános iskolai korú (7–14) diákokat tanít. Érdekes volt megfigyelni, hogy milyen metaforákat használtak a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű gyerekekre, gyakran tükröződik ebből a gyerekek differenciálása magatartás, anyagi háttér, nemzetiség alapján.

4. táblázat. HHH-s, HH-s és nem HH-s diákok jellemzése.

Szempont	HHH-s, HH-s diákokra	Nem HH-s diákokra
Előforduló metaforák, jellemzők	Kiskirály, Mélyszegény, Magatartászavaros	Jó körülmények közül jövő, Jó tanulók, Haladni lehet velük a tananyaggal

Az interjúalanyok elmondásai alapján, mindegyikük foglalkozik hátrányos helyzetű gyermekek oktatásával, viszont előfordul olyan csoport is, melyben nincs vagy csak elenyésző számú hátrányos helyzetű gyermek jár. Mindegyik pedagógus foglalkozik magyar és roma nemzetiségű gyerekekkel egyaránt. A hátrányos helyzetű gyermekek az interjúalanyok szerint, sokszor magatartászavarosak, fizikai és szellemi képességeik sok esetben elmaradnak a nem hátrányos helyzetű társaikétól, ugyanakkor előfordul ennek az ellentéte is. A 6. interjúalany, aki egy miskolci roma iskolában tanított a következőről számolt be: „A hh-s gyermekek sokszor odaadóbbak és precízebbek

(kifizetések, követelmények elvégzése, tanulmányi átlag és munkakedv szempontjából), mint a normál körülmények között élők. Néhány esetben ennek ellentéte is előfordult, de kisebb számban.” Csoporton belül általában jó a viszony a gyermekek között. Mivel sok telephelyen túlnyomó részt nehéz körülmények között élő gyermekek vannak, így elfogadják egymás. Nemzetiségből kifolyó konfliktusok ritkák, általában a roma gyermekek vannak túlsúlyban.

Az interjúkból kiderül, hogy a diákok elfogadják tanáraikat, bár tiszteletüket nehéz kivívni. A hátrányos helyzetű gyermekek több interjúalany szerint (beleértve engem is) sokszor „szeretet-hiányosak” és egy-egy kedves szóval, odafigyeléssel szép eredményeket is el lehet érni velük.

Arra a kérdésünkre, hogy milyen különbségeket vélnek felfedezni egy jellemzően hátrányos helyzetű és egy inkább nem hátrányos helyzetű csoport között különböző válaszokat kaptuk:

1. „...meglátszik a néptánc órán, kevésbé tudnak odafigyelni és kevesebb ideig.”
2. „A nem hátrányos helyzetű csoportommal, magával a táncanyaggal is tudunk haladni, így versenyekre tudtam vinni a gyerekeket, mint csoportos versenyekre és szóló versenyekre, külön felkészítést tudtam nekik eszközölni. A hátrányos helyzetű csoportnál pedig igazából a fejlesztés, ami fontosabb, főleg ezeknél az elmaradott régióknál, hogy minél jobban fejlesszük a gyerekeknek a testi illetve szellemi képességét és a versenyztetés és a tánc, maga a táncátadása az ár csak egy utólagos pozitív mellékhatása ennek az egész munkának.”
3. „Szerintem egy főleg nem hh-s gyerekekből álló csoportot csak válogatással lehet elérni, és mivel nagy részben ezek nem egy életkorúak, ezért iszonyatosan nagy a különbség.”
4. „A hh-s csoportnál az óra nagy része megy el a fegyelmeléssel, míg a nem hh-s csoportban ez idő alatt tanulás zajlik. A hh-s csoportban egy mondóka megtanulása is hónapokba telik, mert nem értik a mondatokat, nem ismerik a szavakat. A hh-s csoportban gyakran van tisztálkodási probléma is: nem tudja kifűjni az orrát, nem tudja bekötni a cipőjét Stb!”
5. „A legtöbb helyen, ahol tanítok, van hátrányos helyzetű gyermek. Az olyan csoportoknál, ahol kevesebb számban fordulnak elő hátrányos helyzetű gyermekek jobban tudunk haladni a táncanyaggal. Azoknál csoportoknál, melyekbe főleg hátrányos helyzetű gyerekek járnak inkább az életre való nevelést részesítsem előnybe. Az ilyen csoportokban nagyobb gondot okoz a rend megtartása is.”
6. „Konkrét példám nincs rá, mivel vegyesen voltak csoportjaiban nagyrészt egyforma arányban, de a különbség nem volt észrevehető, mivel szerettem, amit csináltak, a táncot. Ezért odafigyeltek, nem voltak fegyelmezési problémát, mert nyitottabban kezeltem őket.”

A válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy egy jellemzően hátrányos helyzetű gyermekekből álló csoportban nehezebb a tananyag átadása, mint egy olyan csoportban, ahol nincs, vagy csak kevés hátrányos helyzetű gyermek van. Szinte az összes interjúalany szerint csak válogatással lehet olyan csoportot létrehozni, amelyben nincs hátrányos helyzetű gyermek. Az ilyen csoportokban jól lehet haladni, könnyebb őket versenyre felkészíteni. A megye nagy részében viszont nincs vagy csak nagyon kevés lehetőség van arra, hogy válogatott gyerekeket tanítsunk. A legtöbb csoportban vannak hátrányos helyzetű gyermekek, és sok olyan csoport van ahol, szinte minden tanuló hátrányos helyzetű. Ezeknél a csoportoknál a pedagógusok szerint az elsődleges szempont a fejlesztés. Mivel lassabban haladnak a

tananyaggal és kevesebb ideig tudnak koncentrálni, ezért a tananyagot is hozzájuk kell igazítani.

Módszerek

A megkérdezett pedagógusok mind használnak tanult és saját módszereket az oktatásuk során. A következőkben ezeket a módszertani elemeket fogom ismertetni és elemezni. Az egyik interjúalanyunk szigorúan ügyel arra, hogy a tanórák mindig hasonlóan legyenek felépítve, hogy ezzel biztonságos környezetet alakítson ki a gyermekek számára. Mivel ő is sok figyelemzavaros gyereket tanít, ezért a fokozatosság elvét szem előtt tartva, folyamatosan tudatosan szervezve kitolja a gyermekek fegyelmezett idejét. Ehhez a módszerhez sok türelemre van szükség, mivel hiába képesek a gyerekek már akár 30 percet is konkrét tanulással tölteni, mindig vannak visszaesések. Ez a módszer elengedhetetlen a hátrányos helyzetű gyermek oktatása során, mivel addig nem tudunk normális órákat tartani, ameddig a tanulók nem képesek 10 percnél tovább figyelni. A játékokat a jutalmazás eszközeként használja. Az óra végén szokott játszani a gyerekekkel, ha marad rá idő. Elmondása szerint az *elsajátítandó tananyagot meg tudják a gyerekek 30 perc alatt is tanulni, de 45 perc is elmehet rá, így a gyerekeken múlik, hogy lesz-e idő játszani*. Sokszor kéri a gyerekeket, hogy válasszanak ők játékot, ami lehet nem néptánc órán tanult játék is, valamint, ha a csoport kizárólag, vagy túlnyomó részben romákból áll, cigány zenére táncolhatnak a gyerekek. Ez – elmondása szerint, - egy jó motivációs eszköz, mely szintén segítséget nyújt a figyelem zavarok leküzdésére. Egyéni módszerként kiemelt egy hasznos segédeszközt, a síp bevonását az oktatásba. Év elején új csoportoknál, különböző sípjeleket tanít meg a gyerekeknek játékosan. Például egy rövid sipszó jelentése: azt csinálhatnak a gyerekek, amit szeretnének, két sipszó jelentése: ki kell alakítani egy kört és három sipszó: álljanak be sorokba. Mivel játékként fogják fel a gyerekek, hamar megtanulják és élvezettel hajtják végre a parancsokat. Ezt a módszert azért fejlesztette ki, mert sokszor hatalmas tornatermekben kellett tartania az órákat, ahol eléggé el tud veszni az ember hangja. Így nem kell végig kiabálni az órát és idővel természetesen lehet bővíteni a sípjeleket.

A konkrét tanítási folyamatoknál csoportspecifikus, akár egyénre szabott módszereket alkalmaz: ha egy csoport el tudja táncolni a cifrát, vagy bármilyen más motívumot egyszeri bemutatás után kis gyakorlással, akkor nem bontja le a motívumot, de ha nem sikerül, akkor módszert vált, lebontja alapelemeire a tánc-motívumot és együtt felépítik a gyerekekkel.

Egy másik interjúalany munkája során nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a gyerekek elfogadják őt vezetőnek, valamint arra, hogy a gyerekek tisztába legyenek a csoporton belüli szerepükről. Nagyon jó módszere a közösség fejlesztésére és az órára hangolásra, hogy az óra elején ritmusdobogással köszönnek egymásnak a tanulók a tanárral, valamint csatakiáltással kezdik az órát. Ezt azért tartja fontosnak, mert nagyon jól rá tudja hangolni a gyerekeket a néptánc-órára, valamint a közös munkára. Tanult elemként a Lévai módszert említette, melyet óráin használ. Az ugráskészség fejlesztéséhez hullahopp karikát alkalmaz, mintegy ugrálókötélként használva.

Harmadik interjúalanyunk az órák elején mindig játszik a gyerekekkel, felkeltve ezzel a figyelmüket ahelyett, hogy fegyelméssel kezdené a tanítást. A játékra órára hangoló elemként tekint, mely sikeresnek bizonyult a munkája során. Ez is egy jó módszer, hiszen a gyerekek életkori sajátossága a játékoság és ezt kihasználva nem csak az órára tudja őket ráhangolni, de a szabálykövetést is erősíti bennük, valamint jó lehetőség a gyerekek táncos mozgására való felkészítésre is. A pedagógiai munkája során a Lévai módszert emelte ki, melyet használ.

A negyedik megkérdezett pedagógus a hátrányos helyzetű csoportoknál fontosnak tartja, hogy először az alapvető viselkedési normákat tanítsa meg a gyermekeknek.

Szerinte általában a hátrányos helyzetű tanulók nincsenek tisztában az alapvető viselkedési normákkal. Egyéni módszert vezetett be a tanítás során: *„Egy megoldást tudok, ami beválik hosszútávon. Ezeknek a gyerekeknek a nagy többségét szegregáltan kell tanítani, sokkal lassabban, mint a többiekét. Egy tanév alatt csak fele annyi anyagot kell nekik tanítani, lassan, nagy türelemmel. Nem kell tőlük többet várni, viszont amit megtanulnak, abban nagyon meg kell őket erősíteni lelkileg, hogy ez mennyire egyszerű. Azt a pár gyereket kell integrálni, aki képes felvenni a többiekkel a fordulatot!”* Ezekből a sorokból arra lehet következtetni, hogy fontosnak tartja a gyerekek fejlesztését a néptánc-órák során. Inkább csökkentett tananyagot ad le nekik, így sikerélményekben lehet része a gyermekeknek. Fontosnak tartja a folyamatos pozitív visszacsatolást, mely jó módszer lehet a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Tanult elemként ő is a Lévai-módszert említette meg, amit az oktatás során alkalmazza.

Az ötödik interjúalany oktatása során szintén a Lévai-módszert alkalmazza. Kiemelte a speciális ugró iskolák és a hullahopp karikák alkalmazását az órákon. Egyéni módszere a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásánál, a tananyag lassabb átvétele, ő is fontosabbnak tartja, hogy a gyerekeket az életre nevelje első sorban. Minden órán, amikor teheti, mesél a gyermekeknek, ezzel fejlesztve a gyerekek képzelő erejét. Roma gyerekek oktatása során ő is kiemelte, hogy jutalomként cigányzenére táncolhatnak a gyerekek.

A hatodik interjúalany egy miskolci roma iskolában szerzett tapasztalatairól mesélt, bemutatott módszereit is roma gyermekek oktatása során alkalmazta. *„Hagytam őket kibontakozni, megmutathatták saját tudásukat, engedtem őket tanítani is (egymástól való tanulás náluk fontos és megtanulnak egymásra figyelni). Sokat beszélgettem velük, a náluk lévő családi, vagy falubeli hagyományokról, kitől és hogyan tanultak táncolni. A romáknak nem lehetett úgy tanítani, hogy a motívumokat fázisokra bontom, mert nehezebben fogták fel, mivel nem szoktak hozzá ehhez a tanítási módszerhez. Utánzással tanulnak, mert abban nevelődtek. Hasonlítani kellett egy tanítani kívánt motívumot egy általuk ismerthez és sokkal könnyebben sajátították el a tananyagot. Ritka volt az, hogy mindenkinek egyöntetűen kellett táncolni (kötött folyamatok), de természetesen ezeket is sikerült nagyobb munka árán elérnem.*

Ha azt éreztem, hogy figyelmük csökken, egy általuk kedvelt zenére kértem, hogy táncoljanak, amibe természetesen magam is beálltam. Ha ez a módszer nem sikerült, akkor következett a beszélgetés. Vidám történetek tőlem, ami megnevette őket, majd nekik is eszükbe jutott egy-kettő és kértem, hogy meséljék el. Fontos, hogy valaki odafigyeljen rájuk, együtt érezzen velük, nevessen velük. Az órák alapja náluk mindig a jókedv.” Az egymástól való tanulást szorgalmazza a pedagógus.

Integrált oktatás

Az interjúalanyok kiemelték az integráció fontosságát, és mint jó gyakorlatot magát a néptáncot hozták fel példának. Ez nem meglepő, mivel a néptánc remek lehetőséget nyújt a közösség fejlesztésére, egymás elfogadására. Legtöbbjük elsődleges feladatának a szociális kompetencia fejlesztését tartja, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek be tudjanak illeszkedni és hasznos tagjává váljanak a társadalomnak. A néptánc az integráció típusai közül a funkcionális integrációt alkalmazza, főleg azért, mert nincs lehetőség arra, hogy a gyerekeket megválogassák a pedagógusok.

Az első interjúalany szerint szívesebben járnak néptáncórára, mint más iskolai órára, mivel kiszakadhatnak a gyerekek az otthoni és az iskolai világból. Fontosnak tartja a tanulás elősegítését a szociális viselkedés fejlesztését. Elmondása szerint a gyerekek fejlődése remekül látszik a fellépéseken, ahol a pedagógus kollégák csodálkozva figyelik, hogy az általuk esetleg rossz gyerekeknek elkönyvelt táncosok képesek több dalszöveget

megjegyezni, elénekelni, akár öt perces koreográfiát megjegyezni, fegyelmzetten viselkedni. Szerinte ilyenkor a pedagógusok is átértékelik a gyerekekről alkotott véleményüket. Az első interjúalany nagy tapasztalattal rendelkezik, tanulóitól elvárt viselkedési normákat rendre betartatja. A hátrányos helyzetű gyermek tisztelik és szeretik, nagy hatással van az életükre. Véleményem szerint az órái elősegítik a gyerekek integrálását.

Jó gyakorlatot mutatott be a következő interjúalany, aki nehéz sorsú gyermekeket készített fel versenyre. Elmondása szerint sok probléma volt a gyerekekkel a tanítási órákon és fegyelmzettel nem sok eredményt ért el náluk. Mivel nem szeretne volna elküldeni a gyerekeket, úgy döntött, hogy felajánlja nekik, hogy felkészíti őket egy versenyre. A gyerekek elkezdték komolyan venni a táncórákat és a magatartási problémák is csökkentek. A versenyen jól szerepeltek, többek közülük díjat is nyert. A tehetség-gondozásra nagyon jó példa a Sárospataki Alapfokú Művészetoktatási intézmény pedagógusai által szerzett Tehetséggondozás a „*Bodrog-parti Athénban*” című kiadvány, amely bemutatja az iskola kidolgozott tehetséggondozási programját. „*E kiadványban szeretnénk rámutatni, bemutatni, hogy egy alapfokú művészetoktatási intézményben milyen formáit ismerjük a pedagógiai értékelésnek, milyen szerepe van az oktatásban, milyen lehetőségek vannak, adódnak egy tehetséges gyerek felfedezésére, fejlesztésére. Az értékelésről szerzett eddigi ismereteim birtokában a Sárospataki Alapfokú Művészetoktatási intézményben a tantestülettel együtt kialakítottunk egy olyan mérési-értékelési feladatlapot, amely a táncos tehetségek azonosítására hivatott. A kiadványban, a kollégáimmal együtt kidolgozott, tehetségazonosítással kapcsolatos kutatási eredményeinket publikáljuk.*” (Muha és Lévai, 2012)

Összegzés

Kutatásunkat egy olyan kvalitatív interjú-sorozatra alapoztuk, melynek fő kérdése, hogy a B.-A.-Z. megyében dolgozó néptáncpedagógusok milyen tanítási nehézségekkel találkoznak munkájuk során és milyen módszereket alkalmaznak ezen problémák kiküszöbölésére. Interjúalanyaink kiválogatásakor fontos szempont volt, hogy ne csak zempléni néptáncpedagógusok legyenek benne, hanem legyenek benne olyan pedagógusok, akik Borsodban és Abaújban is tanítanak.

A kutatás négy főbb kérdéskörre adott választ. Az első kérdésblokk azon telephelyek körülményeire, felszereltségére és magukra a telephely településének, községének infrastruktúrája fókuszált. Kiderült, hogy sok elmaradott iskola található B.-A.-Z. megyében. A tanárok többsége egyáltalán nem dolgozhat külön táncteremben, így a táncoktatáshoz szükséges infrastruktúráról nem is beszélhetünk. Ez már önmagában megnehezíti a pedagógusok munkáját, de sajnos sokszor még a tornaterembe se jutnak be a táncoktatók.

A második kérdéskörrel a diákság jellemzőit írtuk körül: azt, hogyan vélekednek a hátrányos helyzetű csoportok diákjairól a pedagógusok, illetve látnak-e különbséget a nem hátrányos és hátrányos helyzetű diákok munkája között, s arra is kíváncsiak voltunk, hogy – amennyiben különbséget tapasztalnak, - miből fakadhatnak azok. Az összes megkérdezett pedagógus foglalkozik hátrányos helyzetű gyermekek oktatásával. Legtöbbjük javarészt csak olyan csoportokban dolgozik, ahol a diákság nagy arányban - ha nem mindenki - hátrányos helyzetű. A gyerekek többsége magatartászavarral küzd, mentális képességük nem megfelelő. Ezek a tényezők igen csak lelassítják a tanulás folyamatát.

A harmadik blokk a néptáncpedagógusok módszereire vonatkozott. Arra kerestük a választ, hogy vannak-e olyan módszereik, melyeket tanításuk során maguk fejlesztettek ki és alkalmaznak a mai napig a túlnyomóan hátrányos helyzetű gyerekekből álló csoportjaikban. Számos módszert, megoldást közöltek a pedagógusok, melyeket a minden-

napi oktatásuk során alkalmaznak. Oktatási módszerként általánosságban Lévai Péter módszertanát alkalmazzák „magukkal átítatva”. Nevelési módszereik egyéni megoldások, amik gyermekközpontú nevelői szemléletükről árulkodnak. Fő céljuk a fejlesztés. Módszereik általánosan használhatóak - nem csak hátrányos helyzetű gyermekeknél, - de egyéni módszereiket sokszor a kényszer szülte. Így arra a kérdésre, hogy vannak-e külön módszereik a hátrányos helyzetű gyermekek oktatására a válaszuk, hogy vannak. Nagyon jó példákat láthattunk arra, hogy hogyan tudnak a rosszabb helyzetben élő gyermek életében pozitív változást előidézni.

Az utolsó kérdéskör pedig az integrációt érintette. Azt, hogy a néptánc elősegítheti-e az integrálódás folyamatát, segítségére van-e a rosszabb körülmények közt élő diákoknak beilleszkedni az osztályba, akár a társadalomba. Kiderült, hogy a néptánc maga egy jó gyakorlat az integrálásra. Az összes pedagógus azon fáradozik, hogy a táncosaikban kialakítsák az igényt, hogy a társadalom hasznos tagjai legyenek. Kiemelték a tehetséggondozást, a fellépések örömet, a versenyeken való részvétel fontosságát, melyek mind-mind pozitív hatással vannak a gyerekek életére.

Kutatásunkat szeretnénk kiterjeszteni a B.-A.-Z. megyében dolgozó összes néptáncpedagógusra, beleértve azokat a néptáncpedagógusokra is, akik nem dolgoznak hátrányos helyzetű gyermekekkel, s így megyei szinten teljes körűen összehasonlíthatóvá válnak eredményeink mentén a hátrányos és nem hátrányos helyzetű települések, csoportok, diákok és a néptáncpedagógusi módszerek. Az így születő szakmódszertani „szemezgetés” segítségül lehet a néptáncpedagógusoknak munkájuk során.

Irodalom

105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről alapján. (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500105.KOR_1 Letöltés ideje: 2016. 04. 10.)

1997. évi XXXI. tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV, Letöltés ideje: 2016.03.20.)

Borsod-Abaúj-Zemplén megye közoktatásának helyzete. http://www.baz.hu/content.php?cid=cont_469ced24df4fa8.45316398, Utolsó letöltés: 2016. 03. 10.

Borsod-Abaúj-Zemplén megye. KSH, 17. o. (http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_05_2011.pdf, Utolsó letöltés: 2016. 03. 10.

Hablicsek László (2007). Kísérleti számítások a roma lakosság területi alakulására és a 2021-ig történő előrebecslésére. *Demográfia*, 50(1), 7–54.

Muha Kriszta & Lévai Péter (2012). *Tehetséggondozás a Bodrog-parti Athénban*. Sárospatak.

Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer honlapja. <https://www.teir.hu/>, Utolsó letöltés: 2016. 04. 25.

Szabó-Tóth Kinga & Lovász Brigitta (2013). *Szociális helyzetkép Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből*. <http://www.regsom.sk/wp-content/uploads/2013/03/Z%C3%A1r%C3%B3tanulm%C3%A1ny.pdf>, Utolsó letöltés: 2016. 03. 17.

Tóth Balázs Zsolt¹ és Tóth Dorina Anna²

¹ SZÉPTAN Alapfokú Művészeti Iskola, Sátoraljaújhely, néptáncpedagógus

² Debreceni Egyetem HTDI, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program

Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása

A hallgatói lemorzsolódás olyan probléma, amely különböző mértékben minden felsőoktatási intézményt érint, épp ezért a jelenség mögött meghúzódó okok feltárása és a lehetséges megoldások keresése minden felsőoktatási szereplő érdeke. Mivel a jelenség nemzetközi viszonylatban is általános, világszerte számos kutatás igyekezett és igyekszik napjainkban is feltárni, mi áll a hallgatók korai intézményelhagyásának hátterében. Mint ahogy maga a lemorzsolódás jelensége, az okok is összetettek és interdiszciplináris megközelítést igényelnek. Néhány fontosabb külföldi és hazai irodalmat áttekintve tanulmányunkban arra törekszünk, hogy összefoglaljuk a lemorzsolódás okainak főbb elméleteit, majd a gazdasági, szociológiai, pedagógiai és pszichológiai, intézményi magyarázatok bemutatása után áttekintünk néhány olyan beavatkozási lehetőséget, amelyek az empirikus eredmények alapján alkalmasnak tűnnek a felsőoktatási lemorzsolódás visszaszorítására.

Bevezetés

Az alábbi összefoglaló célja, hogy betekintést nyújtson a hallgatói lemorzsolódás jelenségének magyarázati kereteibe – elméleti és empirikus fókuszú munkákra egyaránt támaszkodva –, illetve vázoljon néhány olyan lehetséges válaszleépést, amellyel a felsőoktatási intézmények a saját hatáskörükön belül meg tudják fékezni a hallgatók idő előtti elvesztését. Az összefoglaló törekszik arra, hogy hazai és nemzetközi forrásokat, tudományos és szakpolitikai anyagokat egyaránt feldolgozzon; ugyanakkor fontosnak tartjuk elmondani, hogy a hivatkozott szakirodalom nem tekinthető minden szempontból teljes körűnek.

A lemorzsolódás témájával a nemzetközi és a hazai irodalom egyaránt foglalkozik. A korábbi években a figyelem nagyobb része a középfokú oktatásra (azon belül is jellemzően a szakképzésre) összpontosult – példaként hozhatjuk Fehérvári (2008, 2015) vagy Mártonfi (2008, 2013, 2014) munkáit –, ám legújabban a felsőoktatás is az ilyen irányú kutatások célterületévé vált. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy az Európai Unió által támogatott pályázatok célkitűzéseihöz is illeszkedik a téma. Mindezzel együtt meg kell jegyezni, hogy munkánk terjedelme nem teszi lehetővé, hogy a teljes fellelhető tudományos szakirodalmat áttekintsük, ugyanakkor igyekeztünk úgy válogatni, hogy a problémakör minden fontosabb aspektusát megjelenítsük. Továbbá a téma irodalmára jellemző, hogy viszonylag kevés az olyan empirikus munka, amely szorosan véve a lemorzsolódás jelenségével foglalkozna (nem pedig valamilyen rokon vagy tágabb fogalom, például hallgatói sikeresség részeként), valamint módszertana is

lehetővé tenné a valódi ok-okozati összefüggések feltárását – akár a lemorzsolódást előidéző tényezők, akár az ennek elkerülésére bevezetett válaszlépések hatását illetően. Ez utóbbi okból az áttekintés hivatkozik olyan empirikus vizsgálatokra is, amelyeket nem kifejezetten a lemorzsolódás kérdésében, de ahhoz köthető pszichés és társas tényezők feltárása céljából végeztek.

Bár, mint látni fogjuk, a fogalom meghatározása nem egyszerű, és a lemorzsolódás egy-egy oktatási rendszeren, egyetemen, karon belül, akár szakonként is nagyon eltérő lehet, mégis meg lehet kísérelni az országok összevetését a hallgatói lemorzsolódás tekintetében. Igaz, az OECD legutóbbi erre vonatkozó adatforrása (OECD, 2013) sem lemorzsolódási, hanem (sikeres) befejezési arányokról beszél. E mutatóban az OECD-országok átlaga 70%, a legjobb értékekkel Japán, Ausztrália és Dánia rendelkezik (80% fölött), a legrosszabbal (60% alatt) Új-Zéland, Norvégia, Svédország, az Egyesült Államok, és legvégül Magyarország (53%). Jellemző ugyan, hogy a rangsor elején főként „nyugati” országokat találunk, de például Törökország mutatója is 75%-os, és a visegrádi országok közül Csehország és Szlovákia is 70% (vagyis az átlag) fölötti értékkel rendelkezik. Lengyelország mutatója 62% (OECD, 2013).

Azt az összes áttekintett forrás hangsúlyozza, hogy a hallgatói lemorzsolódás jelenségének okai sokrétűek, összetettek, és egymással is összefüggésben állnak. Ezért gyakran még az okok világos, áttekinthető csoportosítása sem könnyű; a jelen munkában választott struktúra is csak egy a lehetséges megoldások közül. Léteznek olyan források, amelyek hasonló csoportosítást használnak (például Lukács és Sebő, 2015), de olyanok is, amelyek más szemléletben, a hallgatói pályafutás időrendjében tárgyalják a problémakört (HÖOK és FTE, 2016). Elsőként áttekintjük a lemorzsolódás definíciós problémáit és a lehetséges meghatározásokat. Ezt követően a lemorzsolódás – és ennek lehetséges ellentétéként a hallgatói sikeresség – magyarázati kereteit vizsgáljuk, az alábbi csoportosításban: gazdasági; pedagógiai-pszichológiai (egyéni); társas-kulturális; intézményi hatások. Végezetül rövid összefoglalását adjuk azoknak a lehetséges válaszlépéseknek, amelyekkel a felsőoktatási intézmény a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére törekedhet.

Hallgatói lemorzsolódás: a fogalom értelmezése

A jelen munkához felhasznált források összességét jellemezve azt mondhatjuk, hogy a lemorzsolódás fogalmának nincsen egyetlen bevett, általánosan alkalmazott definíciója. A felsőoktatási sikeresség ugyan az Európai Unió minden országában fontos, az már korántsem egységes, milyen közpolitikai figyelem irányul erre a szakterületre (Vossensteyn és mtsai, 2015). Az Unió oktatáspolitikai céljait tükrözi, hogy a „korai iskolaelhagyók” számát a jövőben csökkenteni kívánja, ez a fogalom azonban azokat a 18–24 év közötti személyeket jelöli, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel (Lukács és Sebő, 2015). A felsőoktatást érintő EU2020-as cél az, hogy a 30–34 éves korosztály 40 százaléka rendelkezzen felsőfokú végzettséggel (Molnár, 2012), de ebben a kontextusban a lemorzsolódásra nincs egységes közösségi szintű definíció.

Mártonfi György (2008) jó betekintést nyújt a meghatározás nehézségeibe és lehetőségeibe. Bevezetésében – bár ő nem használja ezt a kifejezést – sorra veszi például egy „lemorzsolódási arány” meghatározásának szükséges feltételeit. Kik képeznek az alapsokaságot: egy korosztály, vagy egy adott intézmény adott évi elsőévesei? Mikor tekinthető a képzés, az intézmény számára „elveszettnek” egy diák: ha a tervezettnél később, vagy ha sosem fejezi be a programot (netán, ha *máshol* sem fejez be semmilyen programot)? Mi legyen a vizsgálat időtávja: az előírt/elvárt képzési idő, egy adott életkor (Mártonfi, 2008)? Azok a magyarországi források, amelyek közölnek lemorzsolódási arányokat, általában azt vizsgálták, hogy egy adott időpontban felvett évfolyamnak

mekkora hányada szerzett diplomát egy bizonyos határidőig, amely a nominális képzési időnél egy-két évvel tágabb is lehetett (Lukács és Sebő, 2015).

A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesületnek (2016) a Dunaújvárosi Egyetem vezetésével készített szakmai anyaga megad egy lehetséges definíciót, amely szerint lemorzsolódásról akkor beszélhetünk, „amikor egy képzésre beiratkozott hallgató jogviszonya a képzési követelmények teljesítése nélkül szűnik meg” (HÖÖK és FTE, 2016, 3. o.). A szerzők rögvest felhívják ugyanakkor a figyelmet, hogy a jelenség értelmezését árnyaltan kell elvégeznünk. A lemorzsolódás – mint írják – vizsgálható egyéni, intézményi és nemzeti szinten. Az egyéni szint a hallgató életútjának kontextusában mozog, és innen nézve a lemorzsolódás nem szükségszerűen negatív esemény. Egy adott képzésből való végzés nélküli kilépés jelentheti egy rossz szakválasztás korrekcióját, egy jobb és kielégítőbb életút megalapozását is (HÖÖK és FTE, 2016). Intézményi szinten azonban egyértelmű veszteség a lemorzsolódó hallgató. Minden, az abszolutórium megszerzése előtt távozó diák – a hazai környezetben mindenképpen – bevételkiesést is jelent az egyetem számára; továbbá a nem végző hallgató biztosan nem fog mesterszinten továbbtanulni az adott intézményben, emellett az iskola jó hírének is árthat, ha sokan hullanak ki (HÖÖK és FTE, 2016). A lemorzsolódó hallgatók keltette „negatív reklámra” más források (pl. Bennett, 2003) is felhívják a figyelmet, csakúgy, mint az „elpazarolt” adminisztrációs és oktatási erőforrásokra, amelyek egy-egy elveszett hallgatóra fordítottak (Lukács és Sebő, 2015). Nemzeti szinten egy hallgató lemorzsolódása azt jelentheti, hogy a tanulmányainak támogatásába tett befektetés nem (vagy csak nagyon kis eséllyel) térül meg, megszerzett oklevél formájában semmiképpen. Ezért nemzeti szinten is érdek a lemorzsolódás megelőzése (HÖÖK és FTE, 2016). Érdemes megemlíteni, hogy az a hallgató, aki otthagya egy egyetemet, az intézmény számára lemorzsolódó, de ha később máshol képesítést szerez, akkor a rendszer (és saját maga) számára nem veszett el (I. Hoydhaugen és mtsai, 2015; Pusztai, 2015).

Érdemes még szólnunk a szakirodalomban fellelhető önkéntes és kényszerű lemorzsolódás közötti különbségtételről. Az előbbi fogalom a képzés elhagyását tudatos egyéni döntésként értelmezi, melynek tipikus oka lehet például az érdeklődés megszűnése vagy a képzés értékében való kételkedés. Megjegyezhetjük, hogy az önkéntes elhagyás a hallgatók saját bevallása alapján (brit adatok szerint) ritka (Lukács és Sebő, 2015). Kényszerű lemorzsolódásról akkor beszélhetünk, amikor a hallgatónak nincs vagy csak nagyon kevés a választása: pénzhiány, súlyos betegség miatti jelentős tanulmányi elmaradás (Lukács és Sebő, 2015), az egyetemi szabályok megsértése, a követelményben előírt feltételek adminisztratív mulasztása (Cabrera és mtsai, 2006). Cabrera és szerzőtársai (2006) fontosnak tartják különválasztani a lemorzsolódás eseteit attól függően, hogyan folytatódik az illető karrierje: marad-e az intézményen belül például szakváltással; új tanulmányokba kezd-e egy másik intézményben; folytat-e a későbbiekben nem egyetemi szintű tanulmányokat, például szakképzésben; belép-e azonnal valamilyen formában a munkaerőpiacra; vagy csak megszakítja a tanulmányait azzal a szándékkal, hogy később folytassa azokat (Cabrera és mtsai, 2006).

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az összefoglalónkban hivatkozott empirikus tanulmányok (Bennett, 2003; Department for Business, Innovation and Skills [BIS], 2014) a lemorzsolódást *rövid időhorizonton* vizsgálták. Bennett (2003) először egyéni és társas jellemzőket mérő kérdőívet vett fel a diákokkal, majd a közvetlenül rákövetkező tanulmányi félévben vizsgálta meg, hogy kutatásának alanyai még hallgatói voltak-e az egyetemnek. A brit kormány gazdasági és innovációs szervezetének (BIS, 2014) longitudinális adatforrásában pedig csak az első és második tanév közt kiesetteket tekintették lemorzsolódónak. Ez utóbbi döntés jól indokolható azzal, hogy az általános tapasztalatok szerint a lemorzsolódás kockázata az első évben a legnagyobb (Molnár,

2012; HÖÖK és FTE, 2016), vagyis egy első és második évet összevető adatfelvétel már „megragadja” a jelenség java részét. Mindez ugyanakkor azt is jelenti, hogy ezek a tanulmányok „bennmaradónak” vagy sikeresnek láttathatnak olyan diákokat, akik a vizsgálatuknál tágabb időhorizonton estek csak ki a felsőoktatásból – ezzel együtt azonban a kihullás okaira, illetve azzal összefüggést mutató tényezőkre vonatkozó megállapításait értékesnek tartjuk.

Jellemző még a témával kapcsolatos szakirodalomra, hogy a kérdést nem a lemorzsolódás, hanem a *hallgatói eredményesség* fogalma felől közelíti meg, amelynek szintén nincsen egységes meghatározása. Az Európai Bizottság munkanyaga megad néhány lehetséges változatot: bennmaradás a felsőoktatásban egyik évről a másikra; diplomaszerezés; felsőbb szintű tanulmányok (mesterszak, PhD) megkezdése; sikeres elhelyezkedés a munkaerőpiacon (Hovdhaugen és mtsai, 2015). Mindezekhez olyan „puha” tényezők is hozzájárulhatnak, „*mint a munkára vonatkozó motiváció, a szakmai és tudományos identitás [...] valamint az akadémiai habitus*” (Bocsi, 2015. 133.). Munkánkban a lemorzsolódás okait taglaló fejezetben foglalkozunk olyan okokkal is, amelyek a hallgatói eredményesség előmozdítói, mert úgy véljük, ezek *hiánya előrevetítheti a lemorzsolódás kockázatát*.

Elméleti keretek, magyarázati utak

Gazdasági magyarázatok

Ha a felsőoktatásból való képzettségszerzés nélküli kilépés gazdasági magyarázatát akarjuk adni, akkor mindenekelőtt azt érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen körülmények között jöhet létre az a helyzet, amelyben egy hallgató számára objektív értelemben véve racionális döntés az önkéntes lemorzsolódás. Ennek egyik lehetősége volna, hogy a képzés elhagyásától várható nyereség nagyobb, mint a bennmaradástól várható haszon. Bár egy ilyen költség-haszon elemzés – a megfelelő információk hiányában – valószínűleg nem is kivitelezhető, az a szemlélet, mely szerint „jobban megéri” dolgozni akár „papír nélkül is”, mint az egyetemen tanulni, létezik a hallgatók körében, ahogyan erre Eperjesi (2017. 48–49.) is rámutat. Fókuszcsoportos vizsgálatában ezt a fajta munkavállalást fő lemorzsolódási okként említették a megkérdezett hallgatók. Ugyanakkor, ha szem előtt tartjuk, hogy Magyarországon a diplomások kereseti többlete az alacsonyabb végzettségűekéhez képest nemzetközi viszonylatban még mindig igen magas (Veroszta, 2014), nehezen érthetünk egyet azzal, hogy bármikor is megérheti feladni a diplomaszerezés lehetőségét. Valószínűsíthetjük, hogy azok a diákok, akik így gondolkodnak, részben a végzettség megszerzésének elmulasztása fölötti kudarcérzést is igyekeznek eltávolítani maguktól azzal, hogy választott pályájukat objektíve kívánatosabbnak állítják be ennél, így csökkentve a kognitív disszonanciát.

Valószínűbbnek tartjuk, hogy a szűken vett anyagi szempontok és a munkavégzés tehát nem kiaknázható lehetőségként, hanem szükség és kényszer formájában hatnak a továbbtanulással kapcsolatos döntésekre. Előrebocsátjuk, hogy számos hazai és nemzetközi forrás említi és igazolja, hogy a hallgatók anyagi helyzete összefügg családjuk szocioökonomiai státuszával, társadalmi szerkezetben elfoglalt helyükkel, azaz például szüleik munkajellegével és iskolai végzettségével, lakóhelyük régiójával, településtípusával (Garai és Kiss, 2014; HÖÖK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). Ezekre a tényezőkre mint „társadalmiakra” később még visszatérünk; itt a továbbiakban azzal foglalkozunk, hogy a kifejezett anyagi nehézségek, illetve a munkavállalás hogyan függnek össze a lemorzsolódással.

Kérdőíves adatgyűjtésen alapuló empirikus kutatásában Bennett (2003) egy gazdasági profilú londoni új egyetem első- és másodévesei között vizsgálta a lemorzsolódás

okait. Az egyetem státuszával összefüggésben a mintában szereplő hallgatók jellemzően alacsony jövedelmű családokból kerültek ki, és többségben voltak közöttük az etnikai vagy egyéb kisebbséghez tartozó hallgatók. A lemorzsolódást magyarázó modell bemeneti oldalán, vagyis a magyarázó változók között szerepelt egyebek mellett a stressz, a motiváció, az elköteleződés, az önértékelés, a tanulmányi teljesítmény – Bennett a pszichológiai gyakorlatban bevett, néhány kérdésből álló mérőeszközt használt ahhoz, hogy az egyes tanulókra jellemző értékeiket felvegye. Az eredmények azt mutatták, hogy a kilépés legerősebb oka minden mást megelőzve a pénzügyi nehézség. Emellett elmondható, hogy a pénzügyi nehézségre erős moderáló hatással van az alacsony elköteleződés és önértékelés, valamint a gyenge tanulmányi eredmény. Vagyis azok a hallgatók „adják meg” magukat legkönnyebben az anyagi kényszernek, akik egyébként nem túlságosan voltak kitartóak, nem voltak elégedettek saját magukkal, vagy nem szereztek igazán jó jegyeket. Érdemes még felhívni a figyelmet arra az eredményre is, amely szerint a hallgatók által érzett stressz nem korrelált az anyagi nehézségekkel, illetve a munkával töltött idő (bár a minta kétharmada heti legalább kilenc órát dolgozott) sem mutatott összefüggést a tanulmányi teljesítménnyel. Bennett eredményei között a második legerősebb kilépési okot a váratlan külső problémák jelentették (családtag ápolásának kényszere, súlyos betegség és hasonló események), és csak ezt követően szerepel okként a rossz tanulmányi teljesítmény. Az előnyös anyagi helyzet pozitív hatásai is megmutatkoztak: azok a hallgatók, akiknek tandíját a családjuk állta, motiváltabbak voltak, jobbnak látták az oktatás minőségét, jobban tanultak és kevesebbet dolgoztak, mint társaik (Bennett, 2003).

A „váratlan külső problémákat” illetően megjegyeznénk még, hogy a családtag ápolásának kényszere valószínűleg jobban sújtja a női hallgatókat (és okkal feltételezhető, hogy ez így van a gyermekszületéssel, -gondozással kapcsolatos teendők esetében is) (Eperjesi, 2017). Az anyagi nehézségnek a felsőoktatási részvételre gyakorolt hatását emellett Engler (2015) vizsgálata is illusztrálja, akinek hallgatókkal készített interjúiban a pénzhiány mint a tanulmányok elhagyásának, illetve később a nem nappali tagozatos munkarend választásának oka merült fel. Szemerszkiné (2015) az alapképzés befejezésével kapcsolatos hallgatói bizakodást érintő vizsgálatából kiderült, hogy a költségterítést fizető hallgatók kevésbé biztosak benne, hogy választott szakjukat be is fejezik. Az anyagi szűkösségnek több olyan (kényszerű) eredménye is lehet, amely közvetve a lemorzsolódás felé hat. Ilyen lehet, ha a hallgatónak például a tankönyveken kell spórolnia, vagy napi rendszerességgel hosszabb időt ingázik lakóhelye és az egyetem között, s így kevés időt tölt diáktársaival: kiszorul az egyetemi szociális életből, nehezebben jutnak el hozzá praktikus információk, egymás közt cserélt jegyzetek (Bennett, 2003).

Az anyagi nehézségekre adott további lehetséges válasz a munkavállalás. A hallgatói munkavállalást, mint láttuk, Bennett (2003) empirikus vizsgálata nem mutatta ki mint a lemorzsolódást előidéző fő okot, de számos forrásunk említette mint kockázati tényezőt (Lukács és Sebő, 2015; HÖÖK és FTE, 2016). Az Eurostudent V. felmérés Magyarországra vonatkozó eredményei kimutatták, hogy azok között a hallgatók között, akiknek a fő bevételi forrása állami vagy családtól kapott támogatás, 40–40 százalék vallja magát közepesen intenzíven, illetve nagyon intenzíven tanulónak – ehhez képest a fő forrásként saját keresetből élők között 40–40 százalékos az alacsony, illetve közepes intenzitással tanulók részaránya (Garai és Kiss, 2014). A tanulmányból az is kiderül, hogy az alacsony intenzitással tanuló csoport nagy arányát, illetve a magas intenzitással tanulók kis arányát az eredményezi, ha a hallgató az egész félév alatt, állandó jelleggel dolgozik; az alkalmilag vagy egyáltalán nem dolgozók közt a közepes és magas intenzitással tanulók összességében jókora többségben vannak (Garai és Kiss, 2014). Érdekes eredmény emellett, hogy a legtöbbször tanulói diákok azok, akik otthonról megfelelő anyagi támogatást kapnak, illetve azok, akik a diákhitel felvételével teremtettek maguknak

anyagi biztonságot, így nem kényszerülnek dolgozni (Nyüsti, 2014). A kutatásokból az is kirajzolódik, hogy a hallgatók saját várakozásaiban a munkavállalás nem rontotta az alapszak befejezésébe vetett bizalmat (Szemerszki, 2015). Amerikai adatok alapján a képzés elvégzését valóban veszélyeztető munkamennyiség heti 20–25 óra fölött kezdődik; brit adatok szerint viszont a tanulmányi eredményt már egy átlagosnak számító heti munkaidő (15 óra) is lerontja (Hovdhaugen és mtsai, 2015). Nem kifejezetten a lemorzsolódással, de az alapszak utáni tanulmányi ambíciókkal kapcsolatos eredmény, hogy azok a diákok, akiknek környezetében (azaz szakján, évfolyamán) jellemző volt az egyetemi évek alatti munkavállalás, kisebb eséllyel folytatják tanulmányaikat mesterszinten (Nyüsti és Veroszta, 2015).

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy vajon nem lehetséges-e, hogy azok, akik a megélhetéshez szükséges munkavállalás mellett még egyetemre is járnak, éppen kiemelkedő elkötelezettséggel és motivációval rendelkeznek a tanulmányaik iránt. Bár ezzel kapcsolatban empirikus adatokat nem találtunk, a tanulmányi aspirációk és eredményesség, társadalmi háttér összefüggéseit vizsgáló kutatási eredmények alapján feltételezhetjük, hogy sok esetben az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú, dolgozni kényszerülő hallgatók magas egyetemi- és karrier-aspirációkkal rendelkeznek, amelyek képesek kompenzálni a munka miatt kieső, tanulásra fordítható időt. Ugyanakkor azt is jó okkal feltételezhetjük, hogy a hátrányok kompenzálásához egyéb tényezők együttállására van szükség, úgymint erős szülői bevonódásra a hallgató iskolai, egyetemi karrierjében, és a magas aspiráción túl kitartásra és szorgalomra a fiatal felnőtt részéről. Ha nem áll rendelkezésre a támogató szülői attitűd és értékrendszer, netán a családból kinyerhető társadalmi és kulturális tőke, és a hallgató nem erősen elkötelezett és szorgalmas, akkor kevés esély nyílik a társadalmi hátrányok felszámolására, és így vélhetőleg a munkavégzés is inkább negatívan hat az egyetemi teljesítményre (Khatab, 2015). Emellett arról a kutatási eredményről számol be a szakirodalom, hogy nem nappali, hanem levelező képzésben tanuló hallgatók közt az átlagnál sikeresebbnek mutatkoztak azok, akiknek már van gyereke – megkockáztatható a feltételezés, hogy esetleg azért, mert ez az életfeladat kialakította bennük a képességet több teendő egyidejű hatékony kezelésére, az idő jó beosztására (Engler, 2015).

A hallgatói munkavégzéssel kapcsolatban zárásként érdemes még elmondani, hogy az nem pusztán anyagi okokból tűnhet akár racionálisnak, akár kényszerűnek. A képzés alatt szakmai területen végzett munka kedvezően hat a végzés utáni munkaerőpiaci elhelyezkedés sikerességére (a nem szakmai munkának viszont nincs ilyen hatása), ezért sokan már a képzés ideje alatt keresik az ilyen lehetőségeket (Veroszta, 2014). Ha azonban a szakmai gyakorlat fizetetlen, az a hátrányosabb helyzetű tanulókat sújtja: a képzésüket potenciálisan hátráltató, és későbbi előnyöket sem biztosító munkát kell végezniük (HÖÖK és FTE, 2016). A munkaerőpiac mindezeken felül az által is képes lehet befolyásolni az egyetemi lemorzsolódási arányokat, ha nincsen elegendő kereslet a magasan képzett munkaerőre. Ilyenkor a középfokú végzettségűek közül azok, akiknek tanulási ambíciói kevésbé erőteljesek, munkába állhatnak; az egyetemen tanulók pedig akár a tanulmányi időt elnyújtva is az oktatás keretei között maradhatnak (BIS, 2014).

Egyéni pszichológiai, pedagógiai, tanulással kapcsolatos okok

Az eddigiekben láthattuk, hogy az anyagi szempontok erőteljes hatással vannak a felsőoktatásban folytatott tanulmányok megkezdésére, minőségére és akár abbahagyására. Tanulságos, hogy a lemorzsolódás okait illetően az egyetemi oktatók is a pénz erejében hisznek (Bennett, 2003); ugyanakkor brit adatokból az is látható, hogy különböző képzési területeken, illetve szakokon, amelyekre hasonló társadalmi háttérű hallgatók járnak, szélsőségesen eltérő lehet a lemorzsolódás aránya. Bennett (2003) 3 és 56% közötti

értékeket idéz. Ez meggyőzően támogatja azt a vélekedést, hogy a tanulmányi sikerességben (vagy annak elmaradásában) az anyagiaknál „puhább”, pszichés, tanulási és társas tényezők is komoly szerepet játszanak. A következőkben ezekkel foglalkozunk.

Bennett (2003) empirikus eredményekkel megtámogatott, lemorzsolódást magyarázó modellje számos, egyéni pszichés és tanulmányi tényezőt tartalmaz. Ezek legfontosabbikának az elköteleződést tekinthetjük, amely minden kapcsolat (beleértve hallgató és egyetem kapcsolatát is) tartósságának kulcsa. Modelljében a tanulmányokkal kapcsolatos motiváció az elköteleződést erősítő egyik legfontosabb tényező. Tanulságos, hogy az erős elköteleződést kondicionáló pozitív attitűd a tanulmányokkal szemben jellemzőbb volt azokra, akiknek legalább egy szülője egyetemet végzett. Fontos szerep jutott ezen kívül az elemzésben az önértékelésnek: ennek minél magasabb szintje erősíti a motivációt (és egyébként szintén a magasabban iskolázott szülők gyermekeire jellemző). Szólni kell ugyanakkor arról is, hogy az eddig megnevezett pszichés jellemzők egyáltalán nem függetlenek a tanulmányi eredményektől. A rossz tanulmányi eredmény rontja a motivációt, az önértékelést, növeli a stresszt, és a vizsgálatban az anyagi nehézség és váratlan problémák után a lemorzsolódás harmadik legerősebb oka volt (Bennett, 2003). Érdeemes megjegyezni, hogy – brit eredmények alapján – a rossz egyetemi tanulmányi teljesítményt, sőt a lemorzsolódást legalább részben előrevetíti a gyenge középiskolai teljesítmény (BIS, 2014). Ugyanez az adatforrás a felsőoktatással szembeni attitűdöket (például jó befektetésnek tartja-e a diák, lát-e önértéket a tanulásban) közvetlenül is a lemorzsolódáshoz tudta kapcsolni (BIS, 2014).

A jó tanulmányi eredmények egyik kulcsa a számos forrásunk által említett megfelelő tanulási stílus, illetve általában véve az énhatékonyság (Bennett, 2003). A felsőoktatásba való belépés új tanulási stratégiák alkalmazását is igényli, alkalmazkodást az első vizsgaidőszak okozta stresszhez (HÖÖK és FTE, 2016). Az egyetemi élet támasztotta kihívások, úgymint a rendszeres számonkérés és vizsgaszituációk, valamint a fiatal felnőtt élethez köthető és a hallgatók számára újnak számító életvezetési feladatok következtében a felsőoktatásban tanulónak a korábbiaknál magasabb szintű stresszel kell megbirkóznia. Így a stresszel való megküzdési és adaptációs mintázatoknak is lehet szerepük a felsőoktatásban elért sikerekben és kudarokban (Maroney, 2010).

Ahogy az egyetemre bekerülés, úgy a már megismert és megszokott közegeből való kilépés is szorongást okozhat. A felnőtt élethez és a munkaerőpiac világához képest az egyetem kiismerhető és védelmező környezetnek tűnhet (HÖÖK és FTE, 2016), ezért némelyek késleltetni akarhatják a kilépést. A kapunyitási pánik érzése bénítóan is hathat a hallgatókra, és akár abban is hátráltathatja őket, hogy teljesítsék a végzési követelményeket, például megírják a szakdolgozatot (HÖÖK és FTE, 2016). Ilyen módon tehát az egyetem nyújtotta biztonságból való kilépés nehézsége is lehet a késleltetett diplomaszerezés (ha nem is épp a kihullás) oka.

Nagyban növeli a hallgatói motivációt, ha a diák a saját maga számára megfelelő szakot választ, olyan tanulmányokat folytat, amit valóban szeretne. Ha ez illeszkedik a személyiségéhez, és ha várakozásai semmilyen irányban nem irreálisak azzal kapcsolatban, hogy mire számíthat az egyetemtől. Hallgató és képzés ilyen értelemben vett egymáshoz való illeszkedését és a várakozások helyességének fontosságát több forrásunk említette (HÖÖK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). Abban, hogy ez a megfelelő szakválasztás megvalósul-e, a társas környezetnek is szerepe van – erre a következő fejezetben is visszatérünk.

Koltói Lilla (2015) doktori értekezése a kompetencia fogalma felől közelíti meg az egyetemi sikeresség kérdését. Felhívja a figyelmet, hogy a jó teljesítmény nagyon gyakran nem az objektíve jó képességeknek köszönhető, hanem sokkal inkább annak, hogy az egyénnek erős elképzelése van arról, hogy képességei jók és megfelelőek az adott feladathoz. Vizsgálatában kimutatta, hogy ez a fajta kompetencia-percepció pozitív

összefüggésben van az aktív tanulással és az egyetemi közegben meglévő jó társas kapcsolatokkal, valamint az oktatásban használt hagyományos teljesítményértékekkel (mint például az érdemjegyek), és elősegíti a tanulmányokkal kapcsolatos szakmai identitás kialakulását is. Seligman (1990, idézi Cabrera és mtsai, 2006) „tanult optimizmus” elmélete is azt állítja, hogy az optimista hallgatók pozitív attitűddel rendelkeznek a kapacitásukat és erőforrásaikat illetően, és ennek megfelelően optimálisan élnek az egyetem kínálta lehetőségekkel. Ehhez kapcsolódóan egyes kutatások a „remény” koncepcióját is vizsgálták a lemorzsolódással összefüggésben. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akiknek bizalmuk és reményük van egyetemi karrierjükben, jobb mentális és fizikai erőben vannak és sokkal elégedettebbek, mint azok a hallgatói csoportok, melyek lemondóbbak és nem találják az örömet és perspektívát a választott szakjukban (Snyder, 2002, idézik Cabrera és mtsai, 2006. 184.).

További kutatások arra is felhívták a figyelmet, hogy azok a hallgatók, akikben megvan a képesség arra, hogy a befektetett munka jutalmával kapcsolatban tudjanak várni és türelmesnek maradni, könnyebben teljesítik az egyetemi követelményeket. A hosszútávú célok megléte, e célok szem előtt tartása, valamint a reziliencia, azaz ellenállási képesség, amely az esetleges negatív hatások, kudarcok után segít visszaszerezni az eredeti állapotot és élethelyzetet, szintén befolyásolhatják az egyetem elhagyását (Lightsey, 2006, idézik Cabrera és mtsai, 2006).

Az egyetemi sikeresség szempontjából fontos lehet továbbá a „*kontroll helye*” (locus of control). Rotter (1966) szerint az emberek két csoportba oszthatók abból a szempontból, hogy ezt hajlamosak kifelé vagy befelé helyezni. Az inkább külső kontrollos személyek úgy gondolják, hogy a dolgok mindig valami rajtuk kívül álló tényező miatt történnek úgy, ahogy történnek, míg a belső kontrollos személyek hisznek abban, hogy a dolgok kimenetele elsősorban örajtuk múlik, épp ezért viselkedésükkel befolyásolhatják a velük kapcsolatos életeseményeket. Bár az általunk áttekintett irodalomban nem találtunk olyan vizsgálatot, amely a kontroll helye és a lemorzsolódás közötti összefüggéseket tárta volna fel, elképzelhetőnek tartjuk, hogy a külső és belső kontrollos személyek eltérően reagálhatnak az egyetemi kudarcokra, és ez befolyásolhatja felsőoktatási karrierjüket. A belső kontrollos személyek feltételezhetően jobban alkalmazkodnak az új élethelyzetekhez, hosszabban tartanak ki a folyamatokban, és kevésbé szoronganak.

Duckworth és munkatársai az állhatatosság, kitartás, szívósság és szenvedély teljesítményben és eredményben játszott szerepére hívják fel a figyelmet (Duckworth, 2016; Eskreis-Winkler és mtsai, 2014). Duckworth egyik korai vizsgálatában a lemorzsolódást egy igen speciális környezetben, a West Point amerikai katonai akadémián kutatta. A West Point adja az amerikai katonai elit utánpótlását, egyben az egyik olyan felsőoktatási intézmény, ahová csak a legkiválóbb képességű – mind akadémiai, mind fizikai állóképességben kimagasló – potenciális hallgatókat veszik fel. A hallgatók az első tanévben egy hét hetes – fizikai, intellektuális és érzelmi értelemben egyaránt extrémén megterhelő – kiképzési programban vesznek részt. Ezt számos kadét képtelen végigcsinálni, ők ezáltal ki is esnek a programból. Az amerikai pszichológus azt találta ezzel kapcsolatos vizsgálatában, hogy sem a kadétek intelligenciaszintje (vagy korábbi eredményeik), sem vezetői képességeik, sem pedig a fizikai felkészültségük nem jósolták meg megbízhatóan előre, hogy kik fognak lemorzsolódní a megterhelő kiképzés hatására. Viszont a hosszú távú célokkal kapcsolatos kitartással és állhatatossággal (grit) kapcsolatos skála (amelyet egyébként Duckworth dolgozott ki) jobb prediktornak bizonyult ebben a tekintetben (Duckworth és mtsai, 2007).

Duckworth munkáinak hatására az állhatatossággal kapcsolatos kutatások hangsúlyosan jelen vannak a tanulói sikeresség kutatásában általános és középiskolai szinten (pl. Eskreis-Winkler és mtsai, 2014; Ivecic és Brackett, 2014; West és mtsai, 2016). Az egyetemi hallgatók lemorzsolódása kevésbé volt a vizsgálatok középpontjában, de ilyen

jellegű kutatásokra is találhatunk példákat az elmúlt évekből (Arslan és mtsai, 2013; Slick és Lee, 2014; Strayhorn, 2014; Hochanadel és Finamore, 2015; Bazalais és mtsai, 2016). Általánosságban ezen kutatások eredményei a kitartás és az állhatatosság szerepét emelik ki a sikerességben, szemben a Duckworth szerint túlértékelt tehetséggel és az intelligenciával.

Szintén a tehetség túlértékelését emeli ki Dweck (2015) elmélete, amely a mindennapi gondolkodással kapcsolatban érinti a diákok sikerességének kérdését. Szerinte alapvetően két felfogással rendelkezhetünk önmagunkkal kapcsolatban: rögzült szemléletmóddal, amely alapján úgy gondoljuk, hogy intelligenciánk, képességeink és tehetségünk szintje adott és megváltoztathatatlan; valamint fejlődési szemléletmóddal, amely azt feltételezi, hogy az alapvető tulajdonságaink mindegyike fejleszthető kellő erőfeszítéssel (még ha egyénenként eltérő mértékben is). Dweck (2015) – egyetemi hallgatókkal kapcsolatos vizsgálatokra utalva – számos helyen említi, hogy a fejlődési felfogással rendelkező hallgatók sikeresebbek, kitartóbbak (kevésbé adják fel, ha nehézségekkel találkoznak), több erőfeszítést tesznek a tanulmányaik során és kevésbé próbálják elkerülni a kihívásokat. Ezeket az eredményeket más kutatások is alátámasztották (Hochanadel és Finamore, 2015; Rattan és mtsai, 2015; Tseng és Kuo, 2017). A fejlődési szemléletmód tehát egyfajta plusz megtartó erőt biztosíthat a lemorzsolódás ellen, ugyanis ha a hallgatók nem tekintik képességeiket stabilnak és megváltoztathatatlanak, akkor kevésbé érzik úgy a kudarcok hatására, hogy nem „oda valók”, nem jó helyen vannak (Dweck, 2015). Érdemes kiemelni, hogy Dweck és munkatársai oktatási és egyéb képzési, fejlesztési és intervenciós programok segítségével komoly erőfeszítéseket tesznek, hogy a fejlődési szemlélettel kapcsolatos elméletet átültessék a gyakorlatba is (pl. Paunesku és mtsai, 2015).

Összegzőképpen azt mondhatjuk, hogy a pszichológiai elméletek fényében egy hallgató egyetemen való bennmaradását nagyban valószínűsíti, ha az illető megfelelő kitartással rendelkezik, és a felmerülő akadályok ellenére sem veszíti el célját, az adott szak befejezését, ha megvan benne a kellő motiváció, világos, hosszú távú célokkal, és a szak elvégzéséhez szükséges képességekkel, készségekkel is rendelkezik.

Az áttekintett egyéni pszichológiai tényezők segíthetik a sikeres egyetemi tanulmányokat, ugyanakkor fontos látni, hogy ezek a változók szinte soha nem kezelhetők bizonyos külső, társadalmi változók figyelembevétel nélkül. A lemorzsolódás lehetséges magyarázati modelljei és az azokkal kapcsolatos tudományos paradigmák inkább egymást kiegészítve működhetnek, ezt bizonyítják a szociálpszichológiai magyarázatok, amelyek közül az alábbiakban térünk ki néhányra, ezek fognak átvezetni az azt követően tárgyalt társas és kulturális hatásokhoz.

Az önbeteljesítő jóslat tipikusan az oktatás területén vizsgált szociálpszichológiai jelenség. Rosenthal és Jacobson (1968) Pygmalion-hatásnak nevezték el a jelenséget, amikor a tanároknak a diákok előmenetelével kapcsolatos előzetes elvárása befolyásolta az osztályukban tanuló diákok tényleges teljesítményét. A tanárok ugyanazt a teljesítményt egy olyan diáktól, akiről jó véleményük van, sokkal pozitívabban értékelik, mint egy másiktól, akiről nincs. Az elvárások gyakran olyan társadalmi kategóriákon alapulnak, mint a nem, bőrszín, társadalmi osztály vagy egyéb személyes jellemzők, mint például a fizikai vonzerő. Így például, ha egy egyetemi oktató egy diák sztereotipizált csoporttagsága okán magasabb elvárásokat támaszt és jobb eredményt vár bizonyos hallgatóktól, előfordulhat, hogy nagyobb szimpátiával kezeli őket, több anyagot ad le nekik, esetleg több lehetőséget biztosít az órába való aktív bekapcsolódásra. Mindez azt eredményezheti, hogy azok a hallgatók, akikkel szemben az oktatónak magasabb elvárásai voltak, jobb eredményeket is érnek el, mint azok, akikkel szemben az elvárásai alacsonyak voltak. A hallgatók természetesen tudatosan vagy tudat alatt észlelik

ezeket az elvárásokat és reagálnak is ezekre, ami megmutatkozhat elköteleződésükben, önértékelésükben, kitűzött céljaikban (Smith és Mackie, 2004).

Steele és Aronson (1995) amerikai egyetemeken figyelte meg, hogy az európai-amerikai és afro-amerikai egyetemisták között akkor is nagy tanulmányi különbségek mutatkozhatnak, ha valójában az afro-amerikai hallgatók képességei nem rosszabbak társaikénál. A kisebbségi csoportok tagjai sokszor attól rettegnek, hogy egy valós teljesítési helyzetben úgy teljesítenek, hogy azzal alátámasztják az intellektuális alsóbbrendűségükkel kapcsolatos előítéleteket. Ezt a félelmet nevezik sztereotípiá-fenyegetésnek, ami külön megterhelést jelenthet az egyetemi hallgatók számára, és negatívan befolyásolhatja teljesítményüket (Bigazzi, 2013). Kende Anna (2005) roma származású egyetemistákkal készített interjúból kiderült, hogy a velük szemben megnyilvánuló előítéleteket a roma egyetemisták mind az intézmények részéről (pl. iskola, óvoda), mind pedig a személyközi viszonyokban (tanár-diák, diák-diák) kora gyermekkoruktól fogva megtapasztalják. Az előítéletes megnyilvánulások nem csak a kisebbségi hallgatók önértékelését és önbecsülését ássák alá, hanem egyértelműen hátrányosabb helyzetbe hozzák őket a tanulmányi eredményeik tekintetében is. Nem egy fiatal roma számolt be a szegregált osztályok gyakorlatáról, és arról, hogy a tanárok jelentős része hajlamos a roma származásuk miatt alulértékelni a teljesítményüket, ami kihat egyetemi karrierjükre. Ugyanakkor nincs tudomásunk olyan hazai vizsgálatról, amely kimondottan az egyetemi évek során megtapasztalt előítéletekről, sztereotípiá-fenyegetettségről szólna bővebb információval.

Ezek az összefüggések tehát indokolttá teszik a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó hallgatók lemorzsolódási tendenciáinak vizsgálatát. Bár az etnikai kisebbségeket illetően, mint jeleztük, nem találtunk a hazai felsőoktatás kontextusára közvetlenül alkalmazható tanulmányt, a nemekkel kapcsolatban tehető egy jó szemléltető erejű megállapítás. Ugyanis miközben a női hallgatók sikeres diplomaszerezési aránya jellemzően mindenütt nagyobb a férfiakénál (OECD 2013), ha egy-egy szakon (közegben) bármelyik nem tagjai határozott kisebbségben vannak, akkor az ő tanulmányi teljesítményük jellemzően rosszabb, mint a többségben lévőké (Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Társas, kulturális hatások

Az eddigiekben tárgyalt tanulmányi sikerességi vagy lemorzsolódási okok közül gyakorlatilag mindegyik összefügg azzal, hogy a hallgató milyen szociokulturális környezetből származik. Ez az összefüggés magától értetődő az anyagi források esetében, de a társadalmi háttér közvetetten hatással van a tanulmányi teljesítményre és az önértékelésre (Bennett, 2003), a felsőoktatási tanulmányok későbbi munkaerőpiaci értékét illető bizakodásra (Pusztai, 2015), az alapszak befejezésébe vetett bizalomra, majd onnan a mesterképzésbe való tényleges átlépésre (Szemerszki, 2015), a motivációra (Bocsi, 2015), valamint arra is, hogy hány helyről kap tanácsot a diák a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt (BIS, 2014). A társadalmi helyzet minden fenti esetben azonos módon fejti ki hatását: az eleve előnyösebb szituációban lévők számára kedvező módon. Emellett az is tapasztalható, hogy a felsőoktatás tömegessé válása nem törölte el az esélykülönbségeket az alacsonyabb és magasabb státuszú hallgatók között. A hallgatói populáció heterogénebb lett ugyan, de a társadalmi rétegződés egyes dimenziói (a szülők iskolázottsága, a diák által elvégzett középfokú iskolatípus, lakóhely) mentén továbbra is szelektálódik a felsőoktatási rendszeren belül (például aszerint, hogy ki, milyen presztízsű intézményben vagy végül milyen legmagasabb képzettségi szinten fejezi be a tanulmányait) (Pusztai, 2015; Szemerszki, 2015; Nyüsti és Veroszta, 2015; HÖÖK és FTE, 2016). A fentiek ismeretében egyetérthetünk azzal, hogy az egyéni

hallgatói pályafutás az „önszelekció kísértésével” és a rendszer szelekciós tendenciáival való megküzdést jelenti (Pusztai, 2015).

A fentiek rámutatnak arra, hogy a hátrányos társadalmi helyzet hatását önmagában, a többi, sikerességre vagy lemorzsolódásra ható tényezőtől függetlenül szinte lehetetlen kimutatni. Az Európai Bizottság jelentésében közölt adatok szerint például a kisebbségi származás hátrányos hatását megmagyarázza az adott kisebbségeknek az alacsony szocioökonómiai státuszba való tartozása; az alacsony szocioökonómiai státuszúak felsőoktatásbeli sikertelensége pedig jelentős részben abból adódik valójában, hogy már a középiskolában is gyengébben teljesítenek (Hovdhaugen és mtsai, 2015; BIS 2014).

Egy további tényező, amely erős összefüggésben van a társadalmi helyzettel, az a felsőoktatásba való jelentkezést megelőző orientáció: egyfelől a felsőfokú végzettségű, mintát és példát adó személyek jelenléte az egyén életében, másrészt azoknak a köre, akiktől a helyes szak- és egyetemválasztáshoz, a várakozások kialakításához tanácsot kérhet a leendő hallgató. A minél több személytől, minél szélesebb körben kikért tanácsok fontosságára több forrás is felhívta a figyelmet (Bennett, 2003; HÖÖK és FTE, 2016), illetve empirikus kutatás is kimutatta, hogy a lemorzsolódók jellemzően kevesebb helyről kaptak útmutatást, mint a bennmaradók (BIS, 2014).

A társas tényezők között szólnunk kell arról is, hogy az egyetem szféráján belül kialakított kapcsolatok, a közösségbe való integráció szintén jelentős benntartó erőt, sikerességi tényezőt képviselnek (Bennett, 2003; Molnár, 2012; Koltói, 2015; Lukács és Sebő, 2015; HÖÖK és FTE, 2016). Az egyetemen kívüli kapcsolatok is erőforrást jelenthetnek, előmozdíthatják például a (jellemzően az alacsony státuszú) hallgatók ambícióit; a civil szervezetekhez való kapcsolódás pedig erős összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel (Pusztai, 2015). Mindez összhangban van Colemannek a társadalmi tőke és az oktatás eredményessége közötti kapcsolatra irányuló megállapításaival is: az oktatás különböző szereplői és az oktatási intézményt övező közösségek meghatározóak az oktatás eredményessége szempontjából (Orbán és Szántó, 2005). Az egyetemen belüli kapcsolatok fontosságát azért is érdemes hangsúlyozni, mert a tanulmányi (és később munkaerőpiaci) sikerességhez szükséges készségek egy része nem az oktatási program részeként, hanem „*a társas kontextus hatására spontán formálódik meg*” (Pusztai, 2015. 80.). Azt illetően, hogy milyen típusú kapcsolati struktúra segíti elő leginkább a tanulmányi pályafutást, nincs egyértelmű bizonyíték. Egy zárt és szoros kapcsolati háló erős normabiztonságot és stabilitást ad, de egy lazább, kiterjedtebb rendszerben több lehetőségről érkezhethet információ (Pusztai, 2015). Tanulóközösségek hálózati mintáinak feltárásával hazai kutatás is foglalkozott az utóbbi években (Molnár, 2016a és 2016b).

Összegzésképpen tehát megismételhetjük, hogy a szülői háttér és társadalmi helyzet nem csak és talán nem is elsősorban a gazdasági tényezőkön keresztül van hatással a hallgatók egyetemi előmenetelére. Az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyerekei egyfelől már számtalan hátrányt szenvednek el középfokú tanulmányaik során, ami nagyban nehezíti bekerülésüket a felsőoktatási intézménybe, másfelől a középosztálybeli, magasabb státuszú társaikhoz képest nehezebb helyzetben vannak az intézményhez való adaptáció tekintetében is. Több tanulmány hívja fel a figyelmet arra, hogy az alacsonyabb státuszú, nem értelmiségi háttérrel rendelkező hallgatók kulturális értelemben kívülállóként lépnek be és vesznek részt a felsőoktatásban (Butlin, 2000; Grayson, 1997; Krahn, 2004, idézi Lehmann, 2007). Az egyetem világát ismeretlen, bizonytalanságokkal és kockázatokkal teli közegként tapasztalhatják meg. Érzékelve a családjuk és a felsőoktatás közötti státuszbeli és kulturális különbségeket, a hallgatók hajlamosak lehetnek alulértékelni saját kulturális közegüket az egyeteméhez képest.

Bourdieu (1971) habitusnak nevezi a mindennapi tevékenységek és ízlésválasztások mögött meghúzódó alapvető beállítódásokat, attitűdöket. Elmélete szerint az emberek nem tudatos módon választják a habitusukat, hanem osztályjellegű neveltetésükön,

és a szocializációs környezetükön keresztül sajátítják el azt. Ez egyben azt is jelenti, hogy bizonyos szervezeti kontextusok sokkal ismerősebbek és érthetőbbek lesznek számukra, ha azok hasonlítanak az egyén elsődleges szocializációs közegeihez. Kevésbé absztrakt módon megfogalmazva például azt feltételezi a habitus, hogy a középosztályi és felső-középosztályi gyerekek sokkal inkább otthon érzik magukat az oktatási intézményekben. Nem idegenek számukra a szervezeti értékek, értik a játékszabályokat, tudják, hogy mit várnak el tőlük és hogyan kell viselkedniük, valamint hogy a hatalmi pozícióban lévő személyek (azaz a tanárok) elfogadják őket, és azt akarják, hogy sikeresek legyenek (Bourdieu, 1971; Nash, 1990). Kanadai kutatásai alapján Lehmann (2007) amellett érvel, hogy a szülői háttértől, státusztól függően a hallgatók eltérő habitussal lépnek be a felsőoktatásba. A magasabb státuszú fiatalok olyan múltbéli tapasztalatokat, percepciókat hoznak, melyek nem különböznek nagyon az egyetemen megtapasztaltaktól, míg az alacsonyabb státuszú hallgatók diszkontinuitással találkozhatnak az otthon elsajátított értékek és az egyetemi tanulmányokon keresztül elérni kívánt új társadalmi pozícióhoz kívánatos magatartásformák, norma- és értékrendszer között. Kvalitatív kutatási eredmények igazolták, hogy a középosztálybeli egyetemisták inkább tanulmányaikkal kapcsolatos kudarcok miatt hagyják el az intézményt, míg az alacsonyabb státuszú társaik sokszor jó tanulmányi eredményeik ellenére, a fenti kívülállóság és integrációs nehézségek okán döntenek az intézményelhagyás mellett (Lehmann, 2007).

Talán itt érdemes megjegyezni azt is, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban a szülők gyakran elvárásként fogalmazzák meg gyermekeikkel szemben a felsőfokú végzettséget és akár egy adott szak elvégzését. Ezek az elvárások akár negatívan is befolyásolhatják a hallgatók eredményességét, és lemorzsolódáshoz is vezethetnek, amennyiben a szülői elvárások nem találkoznak a hallgatók saját preferenciáival és motivációjával (Cabrera és mtsai, 2006).

Intézményi tényezők

A fentiekben tárgyalt tényezőkön túlmenően sorra kell venni, hogy egy adott felsőoktatási intézmény jellemzői közül melyek lehetnek azok, amelyek kapcsolatban állnak a hallgatói lemorzsolódással. Elsőként említhető a tanulmányi infrastruktúra (könyvtár, számítógépes ellátottság, termék elérhetősége, kényelme stb.) (Lukács és Sebő, 2015). Bár az infrastrukturális tényezők hatására nem találtunk empirikus bizonyítékokat, aligha vitatható, hogy az eddig már felsorolt tényezőkhez hasonlóan ezek is logikusan kapcsolódnak például a tanulmányi teljesítményhez, amely a lemorzsolódásban erős szerepet játszik.

Az intézmény, a képzés presztízsével kapcsolatban empirikus adatok is rendelkezésre állnak. Bennett (2003) szerint a hallgató által a tanulmányainak tulajdonított szimbolikus érték egyenes arányosságban áll a motivációjával. Az intézmény presztízsével kapcsolatos másik megállapítás az, hogy a képzésüket elhagyó hallgatók egyetemválasztását kevésbé befolyásolta az intézmény hírneve, mint azokét, akik benmaradtak (BIS, 2014). Hazai adatok szerint az intézmény státusza összefüggésben áll az ambíciókkal: a főiskolákon tanulónak valamivel több mint fele, az egyetemen tanulónak háromnegyede tervezett az alapképzés után mesterszintre is továbblépni (2011-es első évfolyam adatai; Szemerszki, 2015), sőt ez a mintázat a tényleges továbblépést vizsgáló tanulmányban is megerősítést nyert (Nyüsti és Veroszta, 2015). Itt azonban érdemes feltennünk a kérdést, mindez egy ok-okozati összefüggésről vagy egy szelekciós hatásról árulkodik-e: vagyis nem dönthetjük el egyértelműen, hogy a kevésbé ambíciózus (netán lemorzsolódásra hajlamosabb) hallgatók eleve az alacsonyabb presztízsű intézményekbe mennek-e tanulni, és ez okozza a különbséget, vagy pedig az egyes intézményekben

eltöltött idő alatt érik olyan hatások a hallgatókat, amelyek eredőjeként a magasabb státuszú intézmények hallgatói sikeresebbé válnak. A képzésnek tulajdonított presztízs fontosságát illusztrálja Eperjesi (2017) fókuszcsoportos vizsgálatának az a tapasztalata is, hogy a hallgatók saját maguk a lemorzsolódás okaként említik, ha valakit csak a felvételi rangsorban megjelölt második szakra (intézménybe) vettek fel.

További hallgatómegtartó ereje van az egyetemmel kapcsolatos élményeknek: hogyan érzi magát a diák a tanórákon, elkötelezettnek látja-e tanárait, érdekesnek-e az anyagot; milyen élményeket szerez a szabályrendszerrel, az adminisztratív személyzetről. Lukács és Sebő (2015) szerint alacsonyabb a lemorzsolódás azokon a szakokon, ahol az oktatók kifejezett pedagógiai szakértelemmel is rendelkeznek. Bennett (2003) rámutat, hogy az oktatók minősége kapcsolatban áll a hallgatók elköteleződésével: a képzésüket elhagyók közt jóval magasabb az unalomról és segítség nélkül maradásról beszámoló aránya, mint a bennmaradók között. Az adatok tükrében fontos emellett, hogy az egyetem közege ne legyen rideg vagy formális – mindez megmutatkozik a személyességet is magában foglaló tanár-diák viszonyban, illetve a szummatív, számszerű értékelésen túlmenő, a hallgatók fejlődését érdemben segítő visszajelzésben, melyet a diákok erősen igényelnek. Forrásaink szerint minderre egy kis létszámú intézményben jobban adott a lehetőség, a nagyobb létszámú egyetemeken személytelenebbek (HÖÖK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). Ez természetesen nem jelenti, hogy megfelelő szervezéssel és segítő hálózat kialakításával egy nagyobb létszámú intézményben ne lehetne megteremteni ehhez a felételeket.

Továbbá a szakirodalom azt is kiemeli, hogy az az intézmény tudja diákjait megtartani, amely ezt mint kifejezett célt fogalmazza meg saját maga számára, és jelzi ebbéli elkötelezettségét. A jó materiális feltételek mellett minőségi oktatást, a fejlődést támogató társas környezetet, közösségi érzést, és akár egyéni szinten is érezhető támogatást, segítséget, tanácsadást is biztosít az ilyen egyetem vagy főiskola (Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Bean és Metzner (1985) kutatása abba is betekintést enged, hogy milyen kölcsönhatásban állnak az intézmény jellemzői és a „nem hagyományos” hallgatók sikeressége. Amellett érvelnek, hogy ezen hallgatói csoportoknál gyakoribb a lemorzsolódás, és azt feltételezik, hogy ennek okát az intézmény és a hallgatók közötti kapcsolatban kell keresnünk. Nem hagyományos hallgatóként tekintettek a felsőoktatásban résztvevők azon csoportjaira, (1) akik huszonnégy évesnél idősebbek, (2) akik nem az egyetemhez köthető szálláson élnek a mindennapjaikat, (3) akiknek az egyetemi tanulmányok csak részdíj elfoglaltságot jelentenek. Ezen hallgatók idő előtti intézményelhagyását a tanulói kimerültséggel (student exhaustion) magyarázták. Elméletükben az intézmény atmoszférájára és kultúrájára helyezik a hangsúlyt, és azzal érvelnek, hogy a nem hagyományos hallgatókra az intézmény kevésbé van hatással és így az intézmény megtartó ereje is gyengébb az esetükben. Ezeknek a hallgatóknak az egyetem kevésbé jelent szocializációs közeget, a szorosan vett oktatáshoz köthető akadémiai lehetőségek fontosabbak számukra. Támogatást a tanulmányaikhoz az egyéb, nem egyetemhez köthető társas kapcsolataikból nyernek, a referenciacsoportjuk is a hallgatói körökön kívül található. A hagyományos egyetemi hallgatók mindebben eltérnek tőlük, jobban támaszkodnak az egyetem szociális hálójára, ami támogatja integrációjukat és bennmaradásukat (Metzner és Bean, 1985, idézik Cabrera és mtsai, 2006).

Engler (2014) is hangsúlyozza, hogy a „nem tradicionális” tanulók (akik között ő első sorban a felnőttekre, s köztük is a nem nappali képzésben résztvevőkre gondol) intézménnyel szembeni igényei eltérnek a felsőoktatásba tulajdonképpen még gyerekként bekerülő korosztályétól, például erősebb bennük a tudás iránti igény, és gyengébb a társas szférával, barátságssal kapcsolatos elvárás. Ezzel párhuzamosan az intézménynek is inkább andragógiai, mintsem pedagógiai hozzáállással kell feléjük fordulnia. Életüket

olyan lényeges gyakorlati lépésekkel is segítheti, mint például eddigi tudásuk elismerése vagy beszámítása a tanulmányokba, önállóság biztosítása a tanulmányok során, és problémaközpontú, komplex képzés biztosítása (Engler, 2014). Említhető továbbá, hogy a nem nappali munkarendben tanuló hallgatók az oktatókkal való kommunikációban a gazdagabb információcserét, a számonkérések rendjében pedig a nagyobb rugalmasságot fogalmazták meg elvárásként. Kisgyermekes anyáknak sokat segíthet továbbá, ha a gyermek ellátásához megfelelő helyiségeket talál az egyetem épületében (Engler, 2014).

A fentiekén kívül érdemes felhívni a figyelmet arra a tapasztalati tényre, hogy az erős szelekción áteső hallgatók lemorzsolódása mindig kisebb. Ez azt jelenti, hogy ha egy intézménynek alkalma van bármilyen módon megválogatni, hogy kiket vesz fel, akkor a kihullók arányát preventíven csökkenteni tudja (Lukács és Sebő, 2015; Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Mit tehet az egyetem?

A lemorzsolódásra ható tényezők feltárása után lehetségessé válik annak mérlegelése, hogy milyen eszközei vannak önmagában egy felsőoktatási intézménynek arra, hogy a kieső hallgatók arányát csökkentse. A helyzet már csak amiatt sem könnyű, mivel a hallgatói populáció a felsőoktatás tömegesedésének eredményeként társadalmi-kulturális háttérét, felkészültségét, motivációit, hozzáállását, a képzésben való részvétellel elérni kívánt céljait illetően a korábbi évtizedekhez képest jóval heterogénebbé vált (Nyüsti és Veroszta, 2015). Emellett a fentiekben felsorolt lemorzsolódási okok közül jó néhány tűnhet olyannak, amelyre szinte lehetetlen hatni (például a pénzühiány, a váratlan magánéleti probléma, vagy a már középfokú oktatásban elkezdődő tanulmányi lemaradás), de egyrészt ezek esetében is érdemes lehet felmérni a mozgásteret, másrészt az ezeken kívüli, további okok enyhítése ahhoz is hozzájárulhat, hogy azok a hallgatók, akik az eddigiekben többféle akadállyal egyszerre szembesülve feladták a küzdelmet, a továbbiakban esetleg egy-két probléma vagy hátráltató tényező mellett végül sikeresen fejezzék be tanulmányaikat. A következőkben felsorolt beavatkozási lehetőségek jó részét több, a témával foglalkozó forrásunk is említi, ezekkel kapcsolatosan fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az intervenciók valódi hatásairól még annyi empirikus adat sem áll rendelkezésre, mint a lemorzsolódás jelenségéről (Hovdhaugen és mtsai, 2015).

Az általunk legfontosabbnak tartott beavatkozási területek a következők.

1. Pénzügyi nehézségek enyhítése. Bár a hazai finanszírozási szisztémában kevésbé jellemző, hogy az egyetem mint önálló entitás jelentős összeggel tudjon támogatni hallgatókat, meg kell említenünk ezt a lehetőséget is, mert – mint látható – a pénzügyi nehézség kiemelkedően fontos lemorzsolódási ok, és az anyagi szűkösség közvetve is a tanulmányok rovására megy (például ha munkavállalásra kényszerít). Egy-két példától eltekintve a hazai ösztöndíjrendszer leginkább „*csak jövedelem kiegészítésre alkalmas [...], az ebből származó bevételek nehezen tervezhetők [...], ráadásul elaprózódtak*” (Nyüsti, 2014) – ennek fényében egyértelmű, hogy lenne létjogosultsága valamilyen további anyagi forrásnak, amely rendszeres és kiszámítható módon áll a rászoruló hallgatók rendelkezésére.

2. Tájékoztatás. A képzéssel kapcsolatos realisztikus hallgatói elvárások kialakításának, a hallgató és képzés közötti összeillés megteremtésének egyik legfontosabb útja a világos és tartalmas intézményi kommunikáció. Az eddigi kutatásokból kiderül, hogy jelenleg a hazai intézmények marketingtevékenysége ehhez nem mindig járul hozzá, olykor téves képet közvetít (HÖÖK és FTE, 2016). Elősegítheti azonban ezt a célt, ha az intézmény még középiskolásoknak nyílt előadásokat, foglalkozásokat, próbanapot, vagy akár nyári egyetemet szervez, esetleg online önértékelő tesztet segíti a potenciális jelentkező tájékozódását (Vossensteyn és mtsai, 2015; BIS, 2014).

3. Felkészült hallgatók felvétele. Már a megfelelő várakozások megteremtése, információk átadása is segíthet abban, hogy a hallgató felkészültebben érkezzen az egyetemre. A kompetens hallgatói populáció megteremtésének módja emellett még az erős szelekció, mely, mint láthattuk, hatékony módja a lemorzsolódás megelőzésének. Ilyen szelekcióra ugyanakkor a hazai környezetben nem mindig van lehetőség, sőt olykor az intézmény sem feltétlenül érdekelt abban, hogy jelentkezőit komolyan rostálja. Látható volt az is, hogy a gyenge egyetemi teljesítmény gyökere gyakran már a gyenge középiskolai teljesítményben rejlik, amely jelentős részben valóban kívül esik a felsőoktatási intézmények hatáskörén. Lehetséges ugyanakkor felkészítő tanfolyamokat szervezni (BIS, 2014); vagy akár olyan jellegű tréningeket bevezetni, amelyek kifejezetten az egyetemre érkezők szemléletmódját igyekeznek megváltoztatni, hogy a kudarccal és nehézségekkel szembesülve nagyobb energiát fektessenek tanulmányaikba, ne pedig azt a következtetést vonják le, hogy ők „nem tartoznak ide”. Egy ilyen jellegű, kifejezetten a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportokat célzó intervenciós programra adnak példát Yeager és munkatársai (2016).

4. Tanulmányi és adminisztrációs atmoszféra. Az unalom, az érdeklődés elvesztése, a tanulmányokkal szembeni averzió miatti lemorzsolódás megelőzésének egyértelmű módja a jó tanulási infrastruktúra biztosítása, az elkötelezett, pedagógiailag is felkészült oktatói gárda, a megfelelő, diákközpontú tanítási módszerek, tágabban véve pedig a diákok megtartását kifejezetten célzó szervezeti működés, melyből minden egyetemi alkalmazott kivonja a részét (Hovdhaugen és mtsai, 2015). Bennett (2003) saját javaslatainak fókuszába a tanulmányi teljesítményt helyezi, ezen belül is kiemeli, hogy a szummatív értékelésben kapott rossz jegyek milyen erősen demotiválóak a hallgatók számára. Szükséges a fejlődést elősegítő, bőséges visszajelzés, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy nem érdemes szándékosan „kíméletes” elbánásban részesíteni az elsőéveseket, mert ez akár rosszat is tehet, ha később kell a jegyeik leromlásával szembesülniük (Bennett, 2003). Ezen túlmenően hasznos, ha a hallgató mindig tisztában van azzal, hogy az elvárt ütemezéshez képest pontosan hol tart a tanulmányaiban, ezt az intézmény akár egyéni monitorozással is segítheti (HÖÖK és FTE, 2016; Hovdhaugen és mtsai, 2015). A hatékony tájékoztatás ezen a területen is kulcsfontosságú lehet. Fontos, hogy az egyetem az új belépők figyelmét felhívja mind az adminisztratív, mind pedig az oktatási tevékenységhez köthető elérhető szolgáltatásokra. A kiégés és elvesztés megelőzésében forrásaink egybehangzó véleménye szerint az egyetem adminisztratív személyzetének támogató hozzáállására legalább annyira szükség van, mint az oktatókéra (Bennett, 2003; Lukács és Sebő, 2015). Konkrét példával szolgálhat a Dunaújvárosi Egyetem HASIT (Hallgatói Sikerességet Segítő) programja, amely számos célterületet érint (hallgatók, oktatók, tananyag és intézmény). Az érintettek közötti párbeszéd elősegítésén, az oktatók érzékenyítésén és képzésén kívül a HASIT-nak része egy egységes informatikai felület is, amely összeköttetésben áll a Neptun és Moodle rendszerekkel, és segíti a hallgatót abban, hogy előrehaladását a fontos mérföldkövek, a kritikus tárgyak ismeretében ütemezhesse és monitorozhassa, emellett pedig az egyetem vezetése számára is információval szolgál (Rajcsányi-Molnár, 2016a, 2016b).

5. Közösségépítés. Mivel az egyetemi közegbe mint társas világba való integráltság elősegíti a hallgatói sikerességet, az intézménynek törekednie kell az ilyen kisközösségek létrehozására, ösztönzésére, a „valahová tartozás” érzésének megteremtésére, különösképpen például elsőéveseknek szánt sokszínű programok felkínálásával (HÖÖK és FTE, 2016; Vossensteyn és mtsai, 2015). Az intellektuális és szociális közegbe való integrációt is nagyban segíthetik a tanulók önszerveződésére építő tanulói körök.

6. Tanácsadás, karrierorientáció. Számos forrásunk említi a tanácsadást általában véve, melynek célja a hallgatók segítése a képzéshez akár csak leglazábban kapcsolódó területeken, a pályorientációtól a pszichés problémákon és tanulási technikákon át

a pénzügyek menedzseléséig vagy akár egészségügyi tanácsadásig. Összességében az egyetemi környezetbe való integráció, illetve a felnőtté válás folyamatának segítését célozzák ezek a javaslatok. Megfontolásra érdemes ezzel kapcsolatban, hogy a tanácsadó-támogató rendszer ne általános és központosított jellegű legyen, hanem célzottan fókuszáljon egy-egy szakra, évfolyamra vagy csoportra, sőt szó lehet egyéni mentorálásról is. Egyes javaslatok az efféle intézkedések kötelezővé tételét vagy tanmenetbe integrálását is felvetik (Hovdhaugen és mtsai, 2015), Bennett (2003) például a stresszkezelés oktatását javasolja.

Összefoglalás

Szakirodalmi áttekintésünkben arra vállalkoztunk, hogy összegyűjtsük a felsőoktatást érintő hallgatói lemorzsolódás okait, és vázoljunk néhány lehetséges válaszleépést. Bár a lemorzsolódást, korai iskolaelhagyást tárgyaló szakirodalom nagyon gazdag hazai és nemzetközi szinten is, a felsőoktatási szférát érintően kevés olyan tanulmánnyal találkoztunk, amelynek módszertana szilárd ok-okozati következtetések megfogalmazását is lehetővé teszi, ezért az empirikus munkák mellett elméletiekre, illetve szakpolitikai anyagokra is támaszkodtunk. Forrásaink gyakran nagyon egybehangzóan nevezik meg az egyetemi lemorzsolódás okait: ezeket gazdasági; pszichológiai és pedagógiai; társas-kulturális; illetve intézményi hatások csoportjaira bontottuk.

A gazdasági okok között a legerősebb hatása a pénz hiányának van, ez a lemorzsolódás egyik legfontosabb oka. Jellemző továbbá, hogy az egyetem mellett munkát vállaló hallgatók kevésbé intenzíven, illetve gyengébb eredménnyel tanulnak, ami szintén a kihullás irányába hat. A pszichés és pedagógiai okok közt vezető helye van az egyetemen mutatott tanulmányi teljesítménynek: a gyengébben tanuló hallgatók nagyobb eséllyel szakítják meg tanulmányaikat. Érdemes megjegyezni, hogy a nem megfelelő egyetemi teljesítmény gyakran már a rosszabb középiskolai eredményekben gyökerezik. Fontos továbbá, hogy a hallgató lelkileg és mentálisan kellően fel legyen készülve az egyetem mint új tanulmányi és társas közeg elvárásaira, az ezzel járó új életmódra, s hogy tanulmányai iránt kellően motivált és elkötelezett legyen. A tehetségnél, intelligenciánál olykor fontosabb tényező a kitartás. A társas tényezők között említhetjük, hogy az egyetemen belül kiépített kapcsolatoknak jelentős lehet a benntartó ereje, ezek lelki és praktikus értelemben véve is erőforrást jelentenek. A hallgató társadalmi pozíciója (szüleinek végzettsége, anyagi helyzete) számos más tényezővel való összefüggése révén hat olyan irányban, hogy a jobb helyzetből indulóknak az egyetemen való bennmaradásra és a végzésre is jobbak az esélyeik (pl. jellemzően motiváltabbak, több helyről kapnak tanácsot, kisebb eséllyel kell dolgozniuk, illetve otthonosabban mozognak az egyetemi közegben). A lemorzsolódásra ható intézményi tényezők között említhetjük az infrastruktúra minőségét, a tanórák atmoszféráját, az oktatók pedagógiai szakértelmét és elkötelezettségét, a visszajelzés minőségét, valamint az adminisztrációval kapcsolatban szerzett benyomások fontosságát. Az egyetem lehetséges válaszleépéseit illetően megfogalmazott javaslataink hat területet érintenek: pénzügyi nehézségek enyhítése (valamilyen kiszámítható juttatás a rászoruló hallgatóknak); tájékoztatás (megfelelő hallgatói várakozások megteremtése); felkészült hallgatók felvétele (szelekció, felzárkóztatás); tanulmányi és adminisztrációs atmoszféra javítása; közösségépítés; karrierorientáció és tanácsadás (hogy a hallgatók érezzék, hogy megtalálják a helyüket, illetve segítséget kapjanak az egyetemi tanulmányokkal egybeeső felnőtté válási folyamatban). Érdemes megjegyezni, hogy ezeket a válaszleépéseket a jelenlegi, Európai Unió által támogatott pályázatok is ösztönzik, hiszen a felsőoktatási lemorzsolódás mértékének csökkentése közösségi szinten is fontos cél.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Az összefoglaló az „Innovatív megoldásokkal a BGE felsőfokú képzései minőségének és hozzáférhetőségének javításáért, EFOP-3.4.3-16-2016-00020 azonosító számú projekt” keretében készült.

Irodalom

- Arslan, S., Akin, A. & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4) 311–320.
- Bazelais, P., Lemay, D. J. & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1) 33–43.
- Bennett, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2) 123–141.
- Bigazzi Sára (2013). Előítéletek. In Varga Aranka (szerk.), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: PTE BTK NTI. 15–36.
- Bocsi Veronika (2015). A hallgatói eredményesség habituális háttere. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 133–143.
- Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought. In Young, M. F. D. (szerk.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan. 189–207.
- Butlin, G. (2000). Determinants of university and community college leaving. *Education Quarterly Review*, 6(4) 8–23.
- Cabrera, L., Tomás, J.T., Álvarez, P. & Gonzalez, M. (2006). The Problem of University Dropout. *RELIEVE*, 12(2) 171–203.
- Department for Business, Innovation and Skills [BIS] (2014). *BIS Research Paper No. 168: Learning from Futuretrack: Dropout from higher education*. London.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6) 1087–1101.
- Duckworth, A. (2016): *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Simon and Schuster.
- Dweck, C. (2015). *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG.
- Engler Ágnes (2014). *Hallgatói módszerek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Engler Ágnes (2015). Családstruktúra és eredményesség. In Pusztai Gabriella és Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 152–160.
- Eperjesi Dávid (2017). *A hallgatói lemorzsolódás prediktív modellje. Mesterszakos szakdolgozat*. Kézirat. Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Kar, Vezetés és Szervezés Tanszék, Budapest.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5(36). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3910317/> Utolsó letöltés: 2017.07.25.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3) 31–47.
- Grayson, J. P. (1997). Academic achievement of first-generation students in a Canadian university. *Research in Higher Education*, 38(6) 659–676.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52. 29–36.
- Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület [HÖÖK–FTE] (2016): A hallgatói sikerességet akadályozó tényezők és azok intervenciói. Budapest. http://www.feta.hu/sites/default/files/2_zarotanutmany.pdf, Utolsó letöltés: 2017.07.10
- Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1) 47–50.
- Hovdhaugen, E., Kottmann, A. & Thomas, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education*

- on in Europe: Annex 1 – Literature Review. European Commission [Európai Bizottság]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/annex-1-literature-review_en.pdf, Utolsó letöltés: 2017.07.10.
- Kende Anna (2005). Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiség. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: Neményi Mária & Szalai Júlia (szerk.), *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest: Új Mandátum. 376–408.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5)731–748.
- Koltói Lilla (2015). *A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere*. Doktori disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Krahn, H. (2004). Choose your parents carefully: Social class, post-second- ary education, and occupational outcomes. In: J. Curtis, E. G. és Guppy, N. (szerk.): *Social inequality in Canada: Patterns, problems, and policies*. Toronto: Pearson Prentice Hall. 187–203.
- Lehmann, W. (2007). “I just didn't feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2) 89–110.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*, 34(1) 96–107.
- Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10) 78–86.
- Maroney, B. (2010). *Exploring non-traditional adult undergraduate student persistence and non-persistence in higher education: A stress and coping model approach*. Kézirat. Indiana University of Pennsylvania.
- Mártonfi György (2008). A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In: Fehérvári Anikó (szerk.), *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 134–164.
- Mártonfi György (2013). Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. Oktatásfejlesztési Observatory Központ. http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf Utolsó letöltés: 2017.07.10.
- Mártonfi György (2014). Korai iskolaelhagyás – hullámzó trendek. *Educatio*, 14(1) 36–49.
- Metzner, B. & Bean, J. P. (1985) A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4) 485–650.
- Molnár Beáta (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. http://www.slideshare.net/molnarbea/molnr-beta-lemorzsolods-tanulmny?from_action=save Utolsó letöltés: 2017.07.10.
- Molnár Pál (2016a). Tanulóközösségek ismeretségi hálóinak strukturális mintázatai és jellegzetességei. *Iskolakultúra*, 26(5) 77–98.
- Molnár Pál (2016b). Tudásépítő tanulóközösségek interakciós hálói. *Magyar Pedagógia*, 116(3) 283–314.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4) 431–447.
- Nyüsti Szilvia (2014). Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In Kiss László (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V magyarországi eredményei*. Educatio Kft. 39–52.
- Nyüsti Szilvia & Veroszta Zsuzsanna (2015). A felsőoktatási életútra ható intézményi tényezők. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó*. 118–132.
- OECD (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Párizs: OECD Publishing.
- Orbán Annamária & Szántó Zoltán (2005). Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 3(2) 55–70.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological science*, 26(6) 784–793.
- Rajcsányi-Molnár Mónika (2016a). *Hallgatói lemorzsolódás kezelése a felsőoktatásban: A Hallgatói Sikereséget Támogató (HASIT) program a Dunaiújvárosi Egyetemen*. Konferenciaelőadás, The role of practice-oriented higher education in Europe, HRC-EURASHE Workshop.
- Rajcsányi-Molnár Mónika (2016b). *Intézményi válaszok a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére a felsőoktatásban*. Konferenciaelőadás, MELLearn Intenzív Szakmai Szeminárium.
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D. & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6) 721–726.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1) 16–20.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1) 1–28.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.
- Slick, S. N. & Lee, C. S. (2014). The Relative Levels of Grit and Their Relationship with Potential

- Dropping-Out and University Adjustment of Foreign Students in Korea. *Journal of Digital Convergence*, 12(8) 61–66.
- Smith, E.R. & Mackie, D.M. (2004). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4) 249–275.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5) 797–811.
- Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions? *Journal of African American Studies*, 18(1) 1–10.
- Szemerszki Marianna (2015). A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 108–117.
- Pusztai Gabriella (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96.
- Tseng, H. & Kuo, Y.C. (2017). Growth mindsets and flexible thinking in first-time online students' self-efficacy in learning. In Resta, P. & Smith. S. (szerk.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Austin, Texas. 299–302.
- Veroszta Zsuzsanna (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In Kiss László (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V magyarországi eredményei*. Educatio Kft. 53–66.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E. & Sabine W. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Executive Summary*. European Commission [Európai Bizottság]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/dropout-completion-he-summary_en.pdf Utolsó letöltés: 2017.07.25.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1) 148–170.
- Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., Kamentz, D., Ritter, G., Duckworth Lee, A., Urstein, R., Gomez, E. M., Markus, H. R., Cohen G. L. & Dweck, C.S. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(24) E3341–E3348.

**Miskolczi Péter¹ (BGE-BCE),
Bársony Fanni² (BCE),
Király Gábor³ (BGE-BCE)**

¹ egyetemi tanársegéd, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar. PhD hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.

² PhD hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.

³ PhD, tudományos főmunkatárs, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar. Egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Intézet.

A jelen pedagógusai az oktatás jövőjében

A 21. század gyermeke számára ma már alapvető szükségletnek mondható a digitális eszközök világában való jártasság, és azok mindennapos használata. Míg ez a gyermekek számára egyfajta evidenciát jelent – hiszen ebbe a digitálisan fejlett világba születtek – addig a felnőttek számára sok esetben még mindig gondot okoz a digitális eszközök használata. A digitális generáció nyelvezetéhez, viselkedéséhez, attitűdjeihez való alkalmazkodás, ezen új motívumok elfogadása – a generációs különbségekből adódóan – gyakran megterheli a felnőtt-gyermek kapcsolatokat. E jelenség napjaink gyakori témája, és egyik „háborús frontja” az iskolában húzódik. Felmerülhet a kérdés, hogy pontosan hogyan is jelennek meg ezek a jelenségek az iskolában? Mennyire lépett ez, a rendkívüli fontossággal bíró szocializációs közeg a modernizáció új lépcsőfokára, és mi történik a benne tevékenykedő főszereplőkkel: a diákokkal és tanáraikkal?

Buda András *IKT és oktatás* című könyve, az említett szereplők viszonyulására fókuszál, a jelen és jövő pedagógusainak info-kommunikációs technológiákhoz (IKT) kapcsolódó kompetenciáját és az új eszközök adaptálásának lehetőségeit, nehézségeit vizsgálja. Elég csupán a könyvet a kezünkbe fognunk, vagy csak a borítójára vetnünk egy pillantást, hogy érzékeljük a fennálló problémákat, és meg is értjük a kutatás relevanciáját, értékét és szükségyszerűségét. A generációs különbség egyre nagyobb szakadékká válhat, és az iskola fő funkciója – ami a tudás átadását képezi – sérülhet az által, ha a résztvevők nem együtt dolgoznak, hanem egymás mellett. Így a könyv címe is sokat sejtetővé válik, hiszen nem pusztán az IKT és az oktatás viszonyának, minőségének megítélését feltételezi, hanem előre is utal arra az alapvető problémára, befolyásolja a tanár-diák kapcsolatok modern viszonyait is. A pedagógusok megváltozott helyzetének vizsgálata, elsősorban a tanárok IKT-eszközökkel kapcsolatos attitűdjeit szemrevételezi, és elsődleges célja, hogy feltérképezze, mely tényezők határozzák meg az új technológiák oktatásba való involválásának elutasító vagy

szorgalmazó faktorait. A szerző a könyvet három nagy egységre osztotta. Az első részben általánosságban olvashatunk a megváltozott állapotokról, találkozhatunk az új pedagógus nemzedék tanítási attitűdjeinek leírásával, vagy fogalmak értelmezésével a digitális remetétől egészen a digitális honfoglaló kifejezésekig. Itt jelennek meg a nemzetközi vizsgálatok, például a TALIS eredményei, melyek az IKT felhasználási lehetőségeit részletezik, és alapot nyújtanak a mélyebb megértéshez. A következő két egység a debreceni tanárok attitűdjeiről nyújt képet, illetve a magyarországi helyzetet általában is körbejárja. A longitudinális vizsgálat, mely 2006 óta folyamatosan tart, egy nagy és komplex képet nyújt a közoktatás IKT felszereltségéről, gyarapodásáról, és külön hangsúlyt fordít a tanárok attitűdjeinek, fejlődésének feltárására is.

A generációs különbségek alapvető problematikája egyértelmű lehet mindenki számára, hiszen nemcsak az oktatás szintjén találkozhatunk vele, hanem jelentkezik a társadalmi élet minden területén. Ha a digitális irányultságot vesszük alapul, a szerző kiemeli Prenskey munkásságát, aki az iskola szereplőit digitá-

lis öslakosokra és digitális bevándorlókra osztotta. Azonban Budánál nem ilyen fekete-fehér a kép, attitűdbeli eltérések, alapvető jellegzetességeik alapján elemezi a szereplők két másik csoportját: a digitális telepesek és digitális nomádok körét. A két csoport tekintetében a szerző kiemeli a kardinális különbséget, ami az információ megszerzésének és szelektálásának gyorsasága. Ha a digitális nomádokról beszélünk, megjelennek a hagyományos motívumok, mint a könyvek felé fordulás, az online felületek pusztán csak kiegészítő funkciót látnak el, és ha erre a terepre is tévednek, ragaszkodnak a jól megszokott programokhoz, és kevés időt töltenek online felületeken.

A digitális telepeseket tehát a gyorsaságra törekvés hajtja, azonban a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy az információgyűjtés során sokszor abba a hibába esnek, hogy pusztán egy felületet használnak, és a sok változatos inger hatására, gyakran eltérnek az eredeti céltől. Példaként a gyakran emlegetett interaktív tábla használatát hozza fel, ami egy digitális nomád számára újabb nehéz alkalmazkodási pontot jelent, míg egy digitális telepese számára fejlődésre ösztönző kihívásként értelmezhető.

Az iskolai szereplők, esetünkben most a két tanárcsoport között az IKT órai alkalmazásának módjai között is erős különbségeket találunk. A digitális telepesek több alkalmazást is használnak, amikor lehetőségük van rá, és ha az órák keretei lehetővé teszik, videókkal, képekkel színesített szemléltető prezentációkat alkalmaznak. Ezek a módszerek megkönnyítik a gyerekek figyelmének fenntartását és fokozását, az adott generáció nyelvezetét képviselik, így lehetővé teszik a hatékonyabb információáramlást. Egy digitális nomád ennél sokkal statikusabb, kevésbé szereti az ilyen időigényességet, és kissé szoronganak is ezektől a módszerektől, sokszor nem érzik magukat elég kompetensnek, ami az eltérő háttérismeretből eredhet. Buda azonban kiemeli egy fontos tény: a Prensky-féle életkor vagy generációs különbség alapján felállított meg-

különböztetés nem feltétlenül helytálló, hiszen ahogy nem minden idősebb tanár zárkózik el a digitális eszközhasználatól, úgy az sem biztos, hogy minden diák digitális öslakos. A korábban homogénnek tartott csoportokat szükséges lehet differenciálni, új felosztást alkotni, aminek alapja a digitális technológiák használatának minőségi faktorai lehetnek. A kompetenciák alapján tehát elkülöníthető a digitális remeték, felfedezők, nomádok, vándorlók, telepesek és honfoglalók csoportja.

A digitális remeték képezik a fejlettség alsó fokát: nem rendelkeznek számítógéppel, internethozzáféréssel, és a munkahelyükön sem használják a meglévő digitális feltételeket. Míg a másik véglet – a digitális honfoglalók csoportja – számára csupán az internet jelenti az egyetlen információforrást, szinte állandóan online felületen tevékenykednek a legváltozatosabb eszközökkel, és digitális énjükön keresztül is tartják a kapcsolatot a világgal. A tanárok tekintetében a csoporttagok vegyesen eloszlanak minden kategória között. Az oktatás digitalizáltságának – az e-naplónak, interaktív tábláknak, a szülő-tanár kapcsolattartás felgyorsult igényének – köszönhetően a digitális remeték aránya igen alacsony a pedagógusok körében. Azonban ilyen mértékű azon tanárok aránya is, akik a digitális honfoglalók körébe tartoznak. A digitális telepesek csoportja képviselteti magát jelenleg a legnagyobb számban az oktatásban. A tanárok érzik a változás szükségességét, de nagy a bizonytalanságérzet, ami elsősorban a tanári tekintélyre, tudásra vonatkozik, és a tanári szerepek újraértelmezése krízispontot jelent a gyakorló pedagógusoknak.

Ha a magyarországi adatokat összehasonlítjuk az európai átlaggal, jól érzékelhető, hogy mekkora a lemaradás. A magyar diákok átlagosan 11%-ának, míg az európai tanulók 61%-ának van lehetősége elektronikus tanulási környezetben tevékenykedni az iskolában.

Tehát az oktatás fejlesztésével adott lenne a tanároknak az együttlétezés lehe-

tősége, nem arról van szó tehát, hogy a pedagógusokat bedobnák a mély vízbe. Az adatbázisok, feladatbankok, szemléltető anyagok széles tárháza áll rendelkezésre, melyekhez fejlesztő oktatóvideókat, szoftvereket is segítségül hívhatnak a pedagógusok. Ha a digitális eszközök, programok minőségi és oktatási kontextusba való illeszthetőségét és helyes mértékét megtalálnák a tanárok, lehetőség adódna a tanulói környezet megreformálására, ami nem kizárólag a diákokhoz vinné közelebb a tanulást, hanem a pedagógusok dolga is könnyebbé válhatna.

A kötetben ismertetett esettanulmányok a debreceni általános és középiskolás tanárok IKT-kompetencia felmérésének eredményeit tükrözik, melyek a digitális eszközhasználatra, informatikai ismeretekre és ezek tanórán való felhasználására vonatkoztak. Az eredmények erős kettősséget tükröznek. A megkérdezettek többsége nem tartja magát a hagyományos kréta-tábla-könyv hívének, azonban a gyakorlatukra irányuló kérdésekből nyert adatok nem ezt bizonyítják. A tanárok körében az IKT-eszközök használata jellemző – és ennek nem oka a rosszul felszerelt iskola, hiszen saját elmondásuk szerint nagyon sok intézmény eszközháttere megfelelően biztosított – miközben a tanárok többségét (78%) érdeklik a technológiai újítások, és 41%-uk jól is kezeli az eszközöket.

Az eszközhasználat alapján Buda öt pedagógustípust különít el. Az első csoport az IKT-pedagógusok csoportja, akik rendszeresen alkalmazzák ezen eszközöket. A második a nyomtatott, harmadik az audio, a negyedik a hagyományos tanárok csoportja. Az utóbbiba tartozók a kréta-tábla-könyv hármására esküdnek, ez alkotja pedagógiai repertoárjukat. Végül ötödik csoportként a vizuális eszközöket alkalmazókat különíti el. A módszertani tudást szemrevételezve elmondható, hogy ismét megfigyelhető egy kettősség. Leggyakoribb tudásforrás a pedagógustovábbképzés, illetve az önképzés. A tanárok többsége lazítás miatt használja az online felületeket, a tanórai szemlélte-

tésre való felkészülés, információgyűjtés háttérbe szorul. A diákokkal való kapcsolat fenntartását, a minőségibb, szemlélete-sebb oktatás lehetőségét látják ezekben az eszközökben, azonban az aktuálisan, sokszor emlegetett problémák és hátrányok is megjelennek ezen eszközök kapcsán. Az időigényesség, a tanár-diák kapcsolat személytelenségének kiemelése, a kommunikációs képességek romlásától való félelem még mindig gátat, akadályt képez a pedagógusokban.

Azonban a minőségi fejlesztés, tudatos kompetenciafejlesztés tekintetében is van remény. A Debreceni Egyetem egyik EFOP-pályázatának célja a tanár szakos hallgatók kompetenciájának ilyen irányú fejlesztése, mely során az előadók több gyakorlatorientált problémakört járnak körbe, a digitális eszközök, programok sokoldalú és hatékony felhasználásának megtanítását tűzték ki alapvető célul.

A tanárok attitűdjeinek szemrevételezése során – mely kardinális befolyásoló tényezőnek tekinthető az IKT-eszközök hatékony iskolai használatát illetően –, kirajzolódik egy pozitív kép. Kiemelendő motívum a számítógéppel és technikai fejlődéssel megfogalmazott pozitív attitűd, illetve az önképzés lehetőségének felértékelődése. Az IKT-eszközök tanórai alkalmazásában leginkább a szemléltetés, az óra színesítése, a tanulók érdeklődésének felkeltése és motiválása jelenik meg.

Ebből is jól látható, hogy a diákokkal való közös hang megtalálása, a közös nyelvezet elsajátítása és kialakítása ösztönző a tanárok számára, és ehhez megfelelő eszköznek találják az IKT-eszközök bevonását. Az előnyöket taglaló válaszok között megjelent a tanulói oldal is. A szerző fontosnak tartja elkülöníteni és kiemelni ezeket, hiszen a diákok passzív befogadóból aktív, tevékeny résztvevővé válnak, és számukra már alapvető lételem a modern technika. Ezért nem szabad kihasználatlanul hagyni ezt a terepet és az ilyen irányú érdeklődést. Mindezen előnyök mellett megjelenik a gyorsaság, a kapcsolattartás és az adminisztrációs feladatok lebonyolításának egyszerűsítése

is. Azonban negatív tényezők is fellelhetőek a tanárok válaszaiban, úgymint az időigényesség, a személytelenség, a romló kommunikációs és kognitív készségek, és anyagi vonzatú problémák is, például az eszközök finanszírozása, technikai feltételek, adottságok megléte.

Összességében pozitív kép tárul a szemünk elé a pedagógusok attitűdjeit illetően, hiszen a tanárok értékelik az új eszközöket, érdeklődnek is irántuk, számos előnyét látják oktatásba való integrálásuknak. A minőségi oktatás érdekében tehát célként jelölhető meg annak elérése, hogy ezen eszközöket bátran, a tanulási helyzeteknek megfelelően, mértékkel, de hasznosan legyenek képesek felhasználni, hiszen a klasszikus tábla-kréta-könyv módszer dominál még a „felvilágosultabb” tanárok esetében is.

A 2016-os felmérés eredményei szerint már jóval nagyobb magabiztosság, felkészültség figyelhető meg, és a számítógép kezelése is javulást mutat a debreceni pedagógusok körében. A hagyományos módszerek folyamatosan háttérbe szorulni látszanak, de még mindig erőteljesen fellelhetőek. Legnagyobb térhódításnak talán az internet örülhet, hiszen az órára való felkészülésben és tanórai alkalmazásban is erőteljesen előretört a 2006-os adatokhoz képest. Az önképzés jelenti a legnagyobb tudásforrást, nagy érdeklődés és pozitív attitűd jellemző a digitális eszközökkel és programokkal szemben, de még mindig jelen vannak a klasszikus módszerek. Ugyanakkor egyre nagyobb intenzitással és magabiztossággal nő a digitális eszközök gyakorlati használata. A felszereltség, az eszközök minőségének és mennyiségének mibenléte kardinális motívum, hiszen még mindig nem elegendőek a rendelkezésre álló eszközök.

Összességében a kötet igen sokrétű kérdéskört érint. A bemutatott vizsgálat nem csupán a rendelkezésre álló eszközökkel kapcsolatos viszonyulásokat tárta fel, hanem a belső tényezőket és olyan technológiákkal való viszonyokat is, amelyek még nem jellemzik minden magyarországi iskola digitális repertoárját. A

jövő megkerülhetetlen motívuma az új, fejlett technológiák integrálása az intézményesült oktatás életébe, ami alapvetően befolyásolja az iskolák jövőjét és a tanárok kapcsolatát. A digitális technológiák bevonódása által módosulnak a szerepek, szükséges újraértelmezni a tanulási folyamat fogalmát és a megváltozott tanárszerep mibenlétét. Mindez nehézségeket ró a gyakorló pedagógusokra: a félelmek kezelése, a magabiztos IKT-eszközhasználat kérdésköre a modern oktatás egyik központi kérdése. Buda felhívja a figyelmet arra, hogy a jövő nemzedék kinevelése lehet egy kulcs a fejlődéshez, valamint a viszonyulások feltérképezése, hiszen nem az életkor lesz a legnagyobb hátráltató tényező. A könyv egyik fő üzenete gyakorló és a jövőbeli tanárok számára az, hogy az IKT a jövő, ami nem egy szükséges rossz, hanem egy lehetőség arra, hogy a korábban fémjelzett csoportok kissé közeledjenek egymás felé, és a pedagógusok minőségi módon tegyék meg azt, amiért ezt a hivatást választották: „*a jelenben felkészíteni diákjaikat a jövő kihívásaira.*”

Buda András (2017). *IKT és oktatás – Együtt vagy egymás mellett*. Szeged: Belvedere Meridionale, Szeged.

Fehérvári Brigitta

Debreceni Egyetem,
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi MA

A szociálisprobléma-megoldás jellemzői és fejlesztési lehetőségei

A személyközi probléma definiálásával és kategorizálásával kapcsolatosan számos tanulmány született a XX. század eleje óta. A személyközi probléma mint fogalom fontos változáson ment át. Napjainkban már nem kizárólag negatív jelenségként értelmezik. A személyközi problémák kutatásának szükségességét, fontosságát támasztja alá, hogy a hirtelen bekövetkező társadalmi, gazdasági változások hatásai a társas interakciók során mikro- és makroszinten is kimutathatók.

Kasik László könyve a szociálisprobléma-megoldással kapcsolatosan született főbb elméleti modelleket, kategorizálási szempontokat mutatja be, valamint a problémák feltárására alkalmazott néhány, igen gyakran alkalmazott mérőeszköz, eljárás jellemzőit. *A Személyközi problémák és megoldásuk* címmel megjelent könyv emellett nemzetközi és hazai empirikus kutatások kereteit adó elméleti modelleket, fejlesztések alapelveit és néhány program főbb jellemzőit tartalmazza. A szerző célja – többek között – az, hogy segítséget nyújtson a hazai pedagógusoknak abban, hogy megismerjék a gyerekeket foglalkoztató személyközi problémákat, útmutatást, mintákat adjon a sikeres szociálisprobléma-megoldásra.

A 221 oldalas kötet négy fejezetre tagolódik. Az első részben Kasik László a személyközi probléma definiálásával, a személyközi problémák jellemzőivel, vizsgálatával, kategorizálásával, a konfliktus és a probléma kapcsolatával, valamint a problémadefiniálás és a személyközi problémák feltérképezésének eszközeivel, eljárásaival foglalkozik. Az 1970-es évekig uralkodó behaviorista megközelítés szerint a személyközi problémára mint két vagy több személy közötti, viselkedésben megnyilvánuló ellentétre, és mint negatív jelenségre tekintettek (Hunt, 1963; Mower, 1960). Az azt követő mintegy 20

év a kognitív pszichológia, rendszerelmélet és döntésemélet hatására változást hozott a fogalom terén, ekkortól már nem kizárólag negatív jelenségként gondolkodnak rá. Az akkori kutatók (D’Zurilla & Goldfried, 1971; Jacobson & Margolin, 1979; Wrubel, Brenner & Lazarus, 1981) véleménye szerint a személyközi probléma forrása lehet mások vagy önmagunk viselkedése, gondolata, érzelme, egy váratlan helyzet vagy egy döntési folyamat része. Az 1990-es évektől uralkodóvá vált integratív szemlélet képviselői szerint személyközi problémát okozhat bármilyen élethelyzet, társas feladat, viszony, adaptivitást nehezítő helyzet (Bedell & Lennux, 1997; Chang, D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Strough & Kenner, 2012).

A személyközi problémák definiálásának elemzésével hazai kutatók eddig alig foglalkoztak, bár néhány felmérés célja az iskolai, iskolával kapcsolatos konfliktusok feltárása volt. A szerző ehhez kapcsolódó kutatásai során a személyközi probléma értelmezését, és szülőkkal, pedagógusokkal, kortársakkal kapcsolatos problémák definiálását kérte különböző korú gyermekektől, egyetemistáktól. Az óvodások, iskolások, középiskolások és egyetemisták között végzett vizsgálatok tapasztalatairól számol be a szerző a fejezet második részében. A kutatás során Chang és munkatársai (2004) definícióját tekintette kiindulási alapnak. Eszerint személyközi probléma minden olyan társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek meg kell vagy érdemes megoldania hatékony társas együttműködése, boldogulása, céljai érdekében. Probléma során az egyén akadályba ütközik: vagy információszűke vagy az adott társas helyzet sajátosságaiból adódóan. A 2010 és 2014 között végzett felmérésekben közel 3000 fő vett részt. A vizsgált személyektől azt kérték, hogy az elmúlt

egy hónap eseményei alapján nevezzenek meg 5-5 szülővel, kortárssal, illetve pedagógussal kapcsolatos problémát. A 4–23 évesek közös problémái: tulajdon megosztása, társak általi kiközösítés, a másik negatív belső tulajdonsága, szülők általi verbális és fizikai agresszió. Míg az óvodások, kisiskolások számára a játék elvétele, csúfolódás, árulkodás volt még fontos probléma, a 12–23 évesek számára a szülők gondoskodásának hiánya, a társakkal való együttműködés, a társak, tanárok általi verbális vagy fizikai bántalmazás. Ezenkívül a 12–18 évesek számára problémát okoz a társak pletykálása, megbántás, szülők alkohollal kapcsolatos problémája, tanárok által történő kivételezés. Az egyetemisták körében a párkapcsolati csalódások, barátságok megszakadása, csoporttársak körében tapasztalt tisztességtelen viselkedés és segítség hiánya, rokon halála okoz problémát.

A könyv kitér a személyközi problémák tartalmi kategóriák szerinti elemzésére is. Érdekes, hogy a saját tulajdonnal kapcsolatos problémák főként az óvodáskorra jellemzőek, az egyetemisták már csak 14%-a panaszkodik emiatt. Ezzel ellentétes megfigyelést tehetünk a másik negatív belső tulajdonsága (pl. nagyképűség) terén. Néhány megdöbbentő adat: a társak általi kiközösítés a 7–14 évesek 27%-át, a 14 évtől idősebb korosztály 15–16%-át sújtja. A szülők általi fizikai bántalmazás fordul elő az általános iskolások 15%-ánál, míg a szülők verbális bántalmazásától szenved a középiskolások 22%-a. Mindhárom korcsoport esetén szignifikánsak a nemek közti különbségek: a 4–18 éves fiúk inkább a társaktól elszenvedett fizikai és verbális bántalmazást soroltak fel, míg a lányok ugyanilyen jellegű panaszai a tanárookra vonatkoztak. A 15–23 éves lányok a szülői gondoskodás hiányát, a másokkal való nem megfelelő együttműködést sorolták fel. Figyelemreméltó, hogy a NAT-ban leírt segítség és együttműködés formáinak elsajátítására vonatkozó tanítási cél mennyire nem valósul meg a gyakorlatban.

A két nagyobb egységből álló második fejezetben megismerkedhetünk a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról és viselkedésről alkotott fontosabb modellekkel, a szerző által végzett kutatások elméleti alapjaival, valamint a gondolkodási folyamatok viselkedésben való megnyilvánulási formáival. Ez a fejezet ezen kívül 15, a nemzetközi kutatások során is alkalmazott, jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező, főleg 12–18 éves korban alkalmazható, a szociálisprobléma-megoldás mérésére alkalmas mérőeszközt is részletesen bemutat.

A könyv harmadik részében részletesen olvashatunk a szerző a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének és a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport keretében 2009 és 2014 között végzett szociálisprobléma-megoldással kapcsolatos empirikus kutatásairól. A longitudinális és keresztmetszeti vizsgálatok további értékes tapasztalatokkal szolgálnak a felmérésekben részt vett 4–23 évesek problémamegoldásáról.

A negyedik fejezet első részében a szerző a problémamegoldás fejlesztésének alapelveit, típusait, általános és specifikus jellemzőit ismerteti. A második rész óvodások és különböző korú diákok körében már kipróbált, sikeresen alkalmazott programok, kísérletek bemutatását tartalmazza.

Napjainkban sok vizsgálat irányul arra, milyen személyközi problémák foglalkoztatják a különböző életkorú gyerekeket, miként oldják meg azokat, mely tényezők befolyásolják a megoldás sikerességét. Kasik László kötete a hazai neveléstudomány szempontjából is újszerű vizsgálatokról számol be, átfogó képet nyújt a szociálisprobléma-megoldással kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatásokról, hasznos gyakorlati ismereteket, problémamegoldó módszerek részletes leírását tartalmazza. A kötet felépítése logikus, jól áttekinthető, a megértést esztétikus ábrák is segítik. A könyvet jó szívvel ajánlom minden pedagógusnak, óvodapedagógusoktól, tanítókon, általános és közép-

iskolai tanárokon át a gyermekvédelem területén dolgozó szakemberekig, mivel a gyakorlatban előforduló személyközi problémák megoldásához számos ötletet meríthetnek a könyvben leírt kutatásokból, fejlesztő programokból. A kutatók által feltárt eredmények és az ezek alapján levont következtetések a magyar oktatási rendszerrel ismerkedő tanárjelöltek, valamint a neveléstudomány területén tevékenykedő kutatók, továbbá a pszichológusok és a téma iránt érdeklődők számára is rendkívül hasznosak, izgalmasak lehetnek.

Kasik László (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Vígh-Kiss Erika Rozália

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató
matematikatanár, Balassi Bálint
Nyolcévfolyamos Gimnázium

Irodalom

Bedell, J. R. & Lennox, S. S. (1997). *Handbok of communication and problemsolving skills training: A cognitive-behavioral approach*. New York: Wiley.

Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research and training*. Washington, DC: American Psychological Association.

D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.

Hunt, J. McV. (1963). Motivation inherent in information processing and action. In Harvey, O. J. (Szerk.), *Motivation and social interaction*. New York: Ronald Press, 35-94.

Jacobson, N. S. & Margolin, G. (1979). *Marital therapy: Strategies based on social learning and behaviour exchange principles*. New York: Brunner/Mazel.

Mowrer, O. H. (1960). *Learning Theory and Behavior*. New York: Wiley.

Strough, J. & Keener, E. (2013). Goals and Strategies for Solving Interpersonal Everyday Problems Across the Lifespan. In Verhaeghen, P. & Hertzog, C. (Szerk.), *The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Problem Solving during Adulthood*. Oxford: Oxford University Press, 190-205.

Wrubel, J., Brenner, P. & Lazarus, R.S. (1981). Social competence from the perspective of stress and coping. In Wyne, J. & Singer, M. (Szerk.), *Social competence*. New York: Guilford, 61-99.

Élet, út és írás

Bús Éva könyve a veszprémi *Universitas Pannonica* sorozatban jelent meg. A könyv mérete akaratlanul is emlékeztetünkbe idézi a hazai Sterne-fordítás-irodalomban oly fontos szerepet játszó 18. század végi bécsi könyvkiadó, Rudolph Sammer zsebkönyvsorozatát, a *The Select Works of Laurence Sterne*-t. Sammer – akinek a kiadásait Kazinczy Ferenc és Verseghy Ferenc is használták a Martino-vics-perben rájuk kirótt spielbergi börtön-években – „pocket book library”-kötetei könnyen befértek a zsebbe, a sorozat jól festett a könyvespolcokon, és relatíve alacsony ára miatt nagy közönségre számíthatott. Bús könyve – mérete ellenére –, a mai Sterne-szakirodalom impozáns tárházára támaszkodva, magas színvonalon mutatja be az angol regényíró műveit.

A szerző Sterne életművében a vallási és a fikcionális művek kapcsolódó jegyeit vizsgálja olyan „mestertrópusokon” belül, mint az élet, út és írás. A szerző azt ígéri, a „sterne-i fikció új rendezőelvére” (p. 12) fog javaslatot tenni. A könyv három fejezetben tárgyalja Sterne szentbeszédeit, első regényét (*Tristram Shandy úr élete és gondolatai*), valamint az *Érzelmes utazást*. Az utóbbi két művet Határ Győző fordította, az *Érzelmes utazáshoz* (1957) felhasználva a korábbi, Kazinczy által készített fordítást. Sterne prédikációinak nem született magyar fordítása.

Sterne az angol regény 18. századi úttörője, olyan modern és posztmodern szerzők kedvence, mint Virginia Woolf, James Joyce és Milan Kundera. A regénytörténet nagyon sokat köszönhet narratív újításainak, a konvencionális történet- és időkezelés elleni lázadásának, amiért sokan a posztmodern regény előfutárát látják benne, és csak kevesen tudják, hogy *Tristram Shandy*-je sokkal inkább egy 18. századi írásmód, a „wit-writing” és a szatirikus írásmód hagyományát követi, mint a modern regény formabontó írástechnikáit. Mint ahogy az sem

köztudott, hogy a lelkész Sterne számára a prédikációi sokkal fontosabbak voltak, regényei sikerével szentbeszédei kiadásának szeretett volna piacot teremteni.

Bús témaválasztása ezért nagyon szerencsés: a prédikációk legalább akkora hangsúlyt kapnak elemzésében, mint a két regény. A két műfaj egymásra hatása egyértelmű: „Függetlenül attól, hogy Sterne korábban írta a prédikációkat, mint a regényt, utóbbi került nyomtatásba először, míg előbbi a *Tristram Shandy* első részeinek megjelenése után néhány hónappal, és annak fogadtatását kihasználva került az olvasóhoz. Ha azonban a nevezett írásokat „összeolvassuk”, feltűnhet, hogy Sterne írásmódja alapvetően ugyanazokat az elemeket használja, alkosson bár világi vagy vallásos műfajban” (p. 18). Sterne szentbeszédei életében négy, halála után további három kötetben jelentek meg, összesen hét kötetnyi prédikációja maradt fenn. A *Tristram Shandy* kilenc könyve négy folytatásban jelent meg 1759 és 1767 között, míg az *Érzelmes utazás* tervezett négy könyvéből kettőt adtak ki a szerző halála előtt néhány héttel 1768-ban. Az utazás tervezett folytatására, Yorick olaszországi útjára az évek óta súlyos tuberkulózissal küzdő írónak már nem volt ideje, így a regény befejezetlen maradt.

Sterne műveinek a szerző által is jelzett paradoxonára több kutató felhívta a figyelmet. A prédikációk első két kötete két címlappal jelent meg: az első Hamlet udvari bolondja neve alatt, *The Sermons of Mr. Yorick* címmel, a második azonban Sterne nevével és egyházi címeinek felsorolásával. A mű bevezetőjében ez a magyarázat áll: „az első [címlap] a kiadót szolgálja, [...] a második azoknak a lelkén könnyít, akik tréfát látnak ott, ahol [...] nem tréfa volt a szándék” (vi. o.). Sterne-t sok kritika érte a *Sermons* első két kötetének kiadásakor amiatt, hogy gúnyt űz az egyházi műfajból, amikor

egy udvari bolond neve alatt publikálja szentbeszédeit: 1760 júniusában, a prédikációk megjelenésekor – öt hónappal a *Tristram Shandy* első két kötetének megjelenése után – vannak olvasók, például Lady Bradshaigh, akik botrányosnak tartják, hogy „a *Tristram Shandy* törjön utat *Yorick Prédikációi* nagy kiadásához” (Howes, 1971, p. 90). A Yorick–Sterne auktori párhuzam alátámasztja Bús állítását: a műveket együtt kell olvasnunk, az írói szándék – a lelkészé és a regényíróé – bizonyos szempontból nem válik szét. Ezt a képet tovább árnyalják Sterne levelei és élete utolsó hónapjaiban fiatal szerelméhez, Elizához írt naplója.

Bús az „úton levés” metaforája köré szervezi a könyv nagyobb részeit, ezt a fejezetcímek is jól jelzik: „Új utakon az életírásban”, „Járdalván ösvényein életnek, szövegnek”, „E diribdarab élet szövegképei”. Elemzésének elméleti megalapozása Hayden White metahistorikus figuratív kódolása és Kenneth Burke „mestertrópusainak” alkalmazása a Sterne-i életműben: „Sterne legjelentősebbnek számító írásműveiben, a *Tristram Shandy úr élete és gondolataiban*, a *The Sermons of Mr. Yorick*-ban és az *Érzékeny utazás* című műben, szembetűnő jelenléttel bír két mestertrópus [...], az egyik az ösvény mint egyfajta út, a másik a diribdarab avagy töredék” (p. 9). Ennél is fontosabb tételt a hetedik lábjegyzetben fogalmaz meg a szerző: „Egyrészt Sterne műveinek retorikai elemzését tervezem, melyben a hangsúly a szövészerző trópusok jelenlétére és értelemképző szerepére kerül, másrészt arra is tekintettel, hogy a vizsgálat részét képezik Sterne prédikációi is, amelyek tipográfiája nyomtatott kiadásban megkísérli aprólékosan rögzíteni a szóbeli előadásmód lényegi elemeit” (p. 10).

Az első fejezet a prédikációkban vizsgálja az „életút” trópusát, melynek bibliai jelentésére Sterne is sokszor utal több szentbeszédben. Az auktor jelentése egyszerre bibliai és irodalmi: „Ha az isteni teremtő tevékenységeinek értelmezésébe beemeljük a ‘szerző’ irodalmi alkotó

jelentését, a világ és az ember története az isteni szerző írásművévé válik” (p. 32). A „diribdarab, töredék” trópus köré szerveződik a tizedik, Jób könyvének részletét mottóul használó prédikáció: Sterne beszédében az emberi élet diribdarab rövidségét, változékonyságát veti össze az örökkévalósággal (p. 34). Egy újabb példa a töredék, morzsa vagy fragmentum jelentségét példázza Illés próféta történetében az ötödik prédikációban, és ide sorolható Sterne korai töredéke, a *Rabelaisian Fragment (Rabelais-i töredék)* is, ami éppen a „különbféle forrásokból, diribdarab szövegekből összetakolt, plagizáló prédikációírás gyakorlatát teszi nevetségessé – bár ez alól maga sem kivétel” – írja Bús (pp. 35–36).

A második fejezet („Járdalván ösvényein életnek, szövegnek”) – szintén nagy elméleti apparátust mozgatva – az utazás mint haladó mozgás és az ahhoz kapcsolódó események történeté alakulását vizsgálja a *Tristram Shandy*-ben, vagyis azt, hogy a narratív szöveg hogyan manifesztálódik térben. Tristram sokat idézett mondata életírásáról: „[...] két ellenlábás mozgást vezettem belé és hangoltam össze, melyeket eddig egybeférhetetlennek véltek. Röviden: művem kitérő – ámde rátérő is egyszermind” (*Tristram Shandy*, p. 71, ford. Határ Győző, 1956). Tristram esetében az írás maga az élet, a kettő összefonódik, és sebes mozgásban halad mindkettő előre, egymás feltételeként: „az életírás szó szerint valósul meg: míg csak ír, él” (p. 48). Azonban Tristram írása nem tud lépést tartani életének rohanásával: egy egész év alatt csupán élete egy napjának leírásával haladt előre, és ez az életírás-paradoxon teszi művét kitérővé, különccé, a modernista regényhagyomány előfutárává. Bús kitér a második regény, az *Érzelmes utazás*ban (a szerző az Édesvíz Kiadó 1997-es kiadását használja, holott ez a Határ-féle fordítás újrakiadása, a címet a kiadó mégis megváltoztatta; az eredeti, 1957-es kiadás címe: *Érzelmes utazás*), e szintén szokatlan útirajzban megfigyelhető „sajátos közlekedési és kommunikációs mozgás”-

okra is (p. 61), majd ezeket „összeolvassa” Sterne nyolcadik prédikációjával. *Yorick érzelmes utazásának* jellemző mozgásformáját – érvel a szerző – nem „távolságokban”, ellenkezőleg, inkább „közelségekben” kell vizsgálnunk, azt, hogy kikkel kommunikál, és milyen közelségbe kerül velük (p. 69).

A regény fejezetcímei érdekes paradoxont hordoznak: minél kisebb a térbeli távolság két fejezet között, „annál nagyobb távolságok megtétele történik a belső, érzelmi és mentális térben” (p. 70). Yorick testbeszéde szintén része a kommunikációnak, az érzékeny utazás egyúttal a testrészek „utazása” is, például „Yorick kezének érzelmes és érzéki utazása”, amire további számos példát találunk a regényben. A „tétova kézmozdulat” legmarkánsabb megnyilvánulása a regény utolsó, félbehagyott mondata, amikor Yorick átnyúl fekhelyén a fogadóban, s közben véletlenül meg találja fogni a fille de chambre -- -- ---ját (pp. 74–75). A véletlenek és körülmények látszólag különleges szerepéről szól Sterne nyolcadik szentbeszéde is.

Könyvének harmadik fejezetében Bús „E diribdarab élet szövegeképeinek” vizsgálatát ígéri, a szöveg „külalakját”, „grafikus” tulajdonságait, leginkább töredékes, fragmentált jellegét. Sajnálatos, hogy a könyv utolsó része megreked a tipográfiai kérdések inkább absztrakt elméleti, mint történeti, eredeti forrásokon alapuló megközelítésénél. Itt lett volna igazán fontos a *Florida Sterne* kritikai kiadást használni, ami faksimile formában és jelentős jegyzetanyaggal megtámogatva reprodukálta a korai kiadásokat. A szerző forrása, a Günther Jürgensmeier által szerkesztett müncheni kiadás is az első kiadásokat vette alapul, de nem faksimile formában és minden kommentár nélkül.

Az „Életmorzsák a papíron: töredékeség és tördelés az Érzékeny utazásban” című alfejezetben a szerző rész-egész szinekdochikus viszonyát vizsgálja Sterne szentimentális regényében. A szereplők gesztusai, arckifejezése, vagy a szövegtöredékbe csomagolt vaj mind valamilyen

„összképre” (p. 100) utalnak, „az általuk képviselt részekből összetevődik egy addigi élet” (p. 101). Sterne mindkét regénye az adott kötet befejezésének jelzésével ér véget: „a kilencedik kötet vége” a *Tristram Shandy*-ben és „a II. kötet vége” az *Érzelmes utazás*-ban azt jelzik, hogy részben lezárul a szöveg, az olvasó mégis remélheti, hogy lesz folytatás, egyszerre jelezve ezzel a „szöveg lezáratlanságának és töredékességének” (p. 107) jellemző tulajdonságát.

Bús Éva könyve informatív, az angol író írásmódjára kíváncsi olvasónak értő betekintést nyújt Sterne fantasztikus életművébe. A szóképek, „mestertrópusok” retorikai elemzése meggyőző, és valóban egy lehetséges új összefüggésre hívja fel a figyelmet. Sterne életművének legalaposabb ismerője, a szerző által is gyakran hivatkozott Melvyn New a szatirikus udvari bolond és a vasárnaponként a pulpitusról gyülekezetének prédikáló lelkész paradoxonát a saját halálával szembenező, halandó ember belátásának tulajdonítja: „a szatíra és a szentbeszéd egyaránt meggyőznek arról, hogy kegyelemért csakis ahhoz az ítélőszékhez járulhatunk, amely kétségkívül mindannyiunkat kevésnek fog találni” (p. 76).

Bús Éva (2016). *E diribdarab élet ösvényein: az életírás mestertrópusai Laurence Sterne műveiben*. Budapest: Gondolat Kiadó, Universitas Pannonica.

Hartvig Gabriella

habilitált egyetemi docens

PTE BTK, Anglisztika Intézet, Angol Nyelvű Irodalmak és Kultúrák Tanszéke

Irodalom

Howes, A. B. (1971). *Laurence Sterne. The Critical Heritage*. London, New York: Routledge.

New, M. (2009). „Laurence Sterne”. In Poole, A. (Szerk.). *The Cambridge Companion to English Novelists*. Cambridge, Cambridge UP, 63–79.

Sterne, L. (1957). *Érzelmes utazás*. (Fordította: Határ Győző). Budapest: Európa.

Sterne, L. (1760). *The Sermons of Mr. Yorick. I. kötet*. London: Robert and James Dodsley. *Eighteenth Century Collections Online*. Web. 2018. márc. 1.

Sterne, L. (1956). *Tristram Shandy úr élete és gondolatai*. (Fordította: Határ Győző) Budapest: Új Magyar Könyvkiadó.

Egyenlő esélyek az iskolában, út az inkluzivitás felé

„Az inkluzív iskolákban minden diák olyan oktatásban részesül, amely alkalmazkodik az egyéni szükségletekhez, és az iskola azokra a diákokra is figyel, akik nem rendelkeznek speciális oktatási szükségletekkel.” (Varga, 2015, p. 53)

Varga Aranka *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata* című könyve az inklúzió fogalmának globális, esélyegyenlőség-szemponitú megközelítését tűzte ki célul. Az előszóban érdekes megoldással segíti az olvasót ráhangolódni a témára: La Fontaine *A róka meg a gólya meséje* példáját használja, amelynek tanulsága, hogy figyeljünk oda egymásra és társaink egyéni szükségleteire. A szerző ezzel a hasonlattal szemlélteti a könyv által taglalt problémát, amelynek megoldása a kölcsönös elfogadás lenne. Gyakorlati példákon keresztül vezeti az olvasót a lehetséges megvalósítási formák felé. A könyv három fő fejezete további alfejezetekre oszlik, melyek mozaikként egészítik ki egymást, így a kötet végére kerek egészet alkotva kapunk képet az inklúzióról, annak megvalósíthatóságáról és pozitív hatásairól.

A téma a hazai szakirodalomban nem ismeretlen, az utóbbi években többen vállalkoztak azonosítani a fogalmát és igazolni a téma relevanciáját. Azonban e kötet komplexebb képet nyújt az eddigieknél azzal, hogy a társadalmi befogadást a többségi, a kisebbségi és a fogyatékos személyek/diákok szemszögéből is áttekinti. A fókusz mégis inkább a hátrányos, (HH)

és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulóakra esik.

A szerző az első nagyobb egységben az inklúzió értelmezési kereteit mutatja be, rávilágítva azokra a problémákra, amelyek napi szinten felmerülnek a pedagógiában. Erre azért is szükség van, mert hazai és nemzetközi szinten sem egységes a fogalomhasználat. Az egyenlő esélyek biztosítása túlmutat az egyenlő bánásmód általános értelmezésén, az angol szakirodalom például az *equity*, azaz a méltányosság és az *equality*, vagyis az egyenlőség kifejezések közötti különbséget hangsúlyozza. Mindez arra utal, hogy az esélyegyenlőséghez nem elegendő azon különbségek kizárása, amelyek a hátrányokat okozzák. Az első fejezet kitér a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésére is, aminek megoldását a szerző a nevelés-oktatás egyik fontos feladatának tekinti. Az egyenlőtlenségek kapcsán bemutatja a bikulturális szocializáció rendszerét, ami az 1970-es évek egyik nagy áttörését jelentette azzal, hogy az integrációs helyzetekkel szembesülő iskolák tapasztalatait vette alapul. Varga szerint ennek lehetséges hatása az oktatás gyakorlatának változása, ami alatt a minőségi változást érti. Ezt a minőségi

oktatást a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság hármasának egysége jellemzi.

A könyv második részében a szerző a gyakorlatra fókuszál, amit a jelen oktatáspolitikai helyzet feltárásával vezet be. Emellett kísérletet tesz néhány nem egyértelmű fogalom, mint a HH vagy a HHH definiálására, amit jogszabályi háttérrel is alátámaszt. Mindezek mellett kitér a cigány/roma tanulók helyzetére is, illetve a hátrányok kompenzálására kidolgozott programokra, támogatásokra. A támogatási lehetőségek a korai életkortól kezdve egészen a felsőoktatásban tanulókig lehetőségeket kínálnak a hátrányok kompenzálására. Említhetők a többletpontok a felvételi eljárásban, a szociális támogatások vagy a szakkollégiumok. Apró kritika, hogy viszonylag kevés szó esik a gyermekvédelemben felnövő fiatalok igen sajátos helyzetéről, holott jelentős a hátrányuk a családban élő kortársaikhoz viszonyítva.

Egy másik probléma, hogy az érintett csoportok (HH és HHH) esetében nagyon nagy a lemorzsolódás esélye. A szerző a könyvben bemutatott kutatásban a pedagógusok tudását és attitűdjét vizsgálta. Eredményei alapján a nagyobb iskolák sikeresebbnek bizonyulnak, ezekben kevesebb a lemorzsolódott tanuló. Arra is rámutat, hogy a térségi és települési hátrányokat nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az inklúzió megvalósításához jelentős változásokra van szükség, ami nem csupán a tárgyi feltételek, hanem a személyi feltételek biztosítását is jelenti. A szerző ennek kapcsán idézi Barber-Mourshed (2007) eredményét, miszerint a sikeres pedagógiai környezet kulcsfontosságú szereplője a pedagógus (Varga, 2015, p. 148). Ennélfogva a pedagógusképzés reformja nélkülözhetetlen.

Az inklúzió fogalma akkor válik igazán érthetővé az olvasó számára, ha nemcsak társadalmi elképzelésként, szakpolitikai elvárásként, hanem a gyakorlati megvalósulásában is megjelenik. Ennek érdekében szakkollégiumi példákkal mutatja be a szerző, hogy az inklúzió milyen módon

ültethető át a felsőoktatásba. A kötetben kitér a szakkollégiumok jelentőségére, melyek remek példái annak, miként lehet a megfelelő pedagógusattitűdöt és a gyakorlati eszközöket biztosítva inkluzív környezetet létrehozni azon hallgatóknak, akiknél nagyobb a kizáródás, kirekesztés veszélye.

A könyv harmadik nagyobb egységében olvashatunk azon eredményekről, amelyek igazolják az inkluzivitás pozitív hatását. A bemutatott vizsgálatban a résztvevők a felsőoktatásban tanulnak, illetve szakkollégiumi közösséghez tartoznak, valamennyien hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok. A vizsgálat eredményei igazolják, hogy számukra egyre inkluzívabbá vált/válik a tudományos élet, melyben nagy hatást gyakorol a szakkollégiumok segítő jellege, már a tervezési folyamattól egészen a saját kutatás kivitelezéséig. Eredményeik alapján a szakkollégiumok munkája, pozitív attitűdje segítette a hallgatóknak bevonódní a tudományos életbe, motiválta őket, hogy tudományos pályát válasszanak. Ennek eléréséhez az egyik legjobb módszernek az élményalapú tanulás bizonyult, ami minél intenzívebb, minél hosszabb ideig tart, annál ideálisabb, eredményesebb.

Varga a szakkollégiumi közösségen keresztül szemlélteti a reziliencia és az inklúzió kapcsolatát. A reziliencia és az inkluzivitás elméletében megjelenő párhuzamokra fókuszálva a két kutatási terület integrálásának lehetőségét is bemutatja. Mindezt azzal indokolja, hogy a nevelésszociológia multidiszciplináris nézőpontból értelmezi az iskolát, ezért a neveléssel, oktatással és az iskoláztatás kérdéskörével kapcsolatban egyre gyakrabban előkerülő fogalom a reziliencia. A szerző szerint a reziliencia függ a „lelki rugalmasságtól” és a megküzdési stratégiáktól, emellett belső és külső hatások által generált folyamatok eredménye. A rezilienciával foglalkozók a jelenséget mint multidimenzionális jelenséget írják le, a belső – individuális – és a külső – szociális, kontextuális – tényezők interakciójának eredményeként. A szerző az

elméleti megközelítések mellett gyakorlati síkon is megmagyarázza a fogalmat a már említett vizsgálattal, melyben különböző társadalmi háttérű egyetemi hallgatókkal készített életútinterjút. Az interjúk igen jó módszernek bizonyultak abban a tekintetben, hogy többet megtudjanak azokról a külső tényezőkről, amelyek a reziliencia és az inklúzió elméletének metszéspontjában felismerhetők. Vizsgálatuk eredménye, hogy amíg a biztos családi háttérrel rendelkező hallgatók kevés rizikófaktorról számoltak be, és esetükben a család jelentette a protektív tényezőt, addig a reziliens tanulóknál a nagyszámú rizikótényezőt elsősorban az iskola és az egyéb külső szervezetek (pl. szakkollégiumok) tudták ellensúlyozni.

A záró gondolatok mintegy keretet alkotva foglalják össze, értelmezik és közös kontextusba helyezik a használt fogalmakat. A szerző az összességén kívül bemutatja még azokat a fejlődési

irányokat is, amelyek az inkluzivitás felé mutatnak. Varga Aranka könyve a tanmese értelmezésén keresztül vezeti az olvasót egy olyan úton, „*amit a társadalomnak és a benne élőknek meg kell tennie ahhoz, hogy a sikeres együttélés megvalósulhasson*” (Varga, 2015, p. 218).

Varga Aranka (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Krausz Anita

PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Kérdéstalány, válaszkételty – humorba formált létmód

Két talmudista vitázik, hogy szabad-e a Talmud tanulása közben dohányozni? Nem tudnak megegyezni, ezért az egyik elmegy a rabbihoz:

– Rabelében, szabad a Talmud olvasása közben dohányozni?

– Nem, nem szabad!

Aztán a másik megy el hozzá, s megkérdezi:

– Rabbi, szabad dohányzás közben a Talmudot olvasni?

– Hát persze, a Talmudot mindig szabad olvasni!

*www.zsido.hu/zsido-humor/
201-rabbitoertenetek*

A kételykérdés és a választétovaság melletti relativizált „igazság” folytonos párbeszéde sugárzik föl ezekből a teorikus talányokból és mindennapi kérdésválaszokból. Egyúttal a nézőpontok, rejtélykeresési technikák, „rabulisztikus” narratívák megannyi előképe, hagyománykövető interpretációja is. Kívülálló bennfentes, mindentudó rákérdező és tekintélykövető tépelődés híve, közösség magabízó tagja és idegen környezet felől is önmagára látó szereplő kételkedése formálja a szóbeszéd, a megkísértés és megértés rítusait. Szóbeli rítusok ezek, de élethosszan állandósult állapotok is, fölötte fontos igény és fenntartott talánykodás végenincs párbeszéde tartja életben őket. Szinte az időnkívülség és egyidejűség efemer bizonytalansága, de intézményszerű védelme is belengi azt a kommunikációt, melynek csízióját talán nem szükséges magyarázgatni. Az élményközösségi impresszió, a közös tudás birtoklása és megszólaltatása nem „a zsidó viccnek”, hanem a zsidó humornak, világlátásnak, jelen- és jövőképek meghatározó alapeleme. Papp Richárd új könyvének,

a *Bezzeg a mi rabbink* kötetnek is. Már csak a kontrasztos szereplők mindenkori párban léte, bóher és rabbi örök felvilágosult tudásviszonya, meg a gondolati és szópárbaj mindörökké fennálló mivolta is annyira helyzetfüggő, a résztvevőket is jellemzően leíró, feltételeket is rejtetten körvonalazó természetű, hogy alapvetően meghatározó kultikus eleme is a zsidó humornak. Ami – mint olyan – nemcsak reprezentáció módja, hanem a narratív élcélődés, elbeszélő érzékenység és lingvisztikai cselezés közegében állandósult próbatétel is, melyeknek mindennapi életre, világmépre, tudáshorizontra gyakorolt hatása válik átláthatóvá mindenkori.

Értelmező olvasatok, csúrcsavaros humortesztek, mindig öniróniára és életvezetési kritikára fókuszált, jelképdús kettős beszéd... – ez ül véges-végig a „Bezzeg”-kötetben, valódi viccek valódi humorral és valódi közösségi kapcsolatokból fakadóan. A tetszetős érvelés és értelmezésigényes válaszadás ilyen módon ebben az olvasói reflexiómóttóban alighanem csupán illusztrációk lehetnek, hiszen az élethelyzetek képzelt szituációiban megannyi „zsidós” humorelem megjelenik, amikor élő közösségről van szó. De épp attól, hogy nem sűrített, csupán „csinált”, „megcsavart” poén, kissé kitérten hamiskás válasz fejlík ki belőle, s mégis megmarad eldöntetlen „válasznak”, ettől egészen olyanná lesz, mint a zsidó közösségi olvasatok sokasága a lét kihívásai, talányai, szabálykövetései és kis csalásai esetében. Verziók a létre, kérdések a létmódra érvényesen, melyet minden alaposabb világvallás előírásokban körvonalaz, de meghagyja a rejtelmes megértés vagy értelmezés titkait azoknak, akik számára válaszként nem a magyarázat, hanem megannyi újabb kérdés további megfogalmazása lesz az elfogadás megfelelő változata...

Papp Richárd kötetében nem „zsidóviccek” gyűjteményéről van szó, hanem olvasatok olvasatairól, értelmezéskultúrák értelmezéséről, ahogyan azt egy kulturális antropológus – mint maga is a zsinagógai közösség tagja – értelmezni vállalja. Saját hangján a hívőközösség hangját tolmácsolja mintegy, ha úgy tetszik, „előnekel” szinte... Saját tónusában jobbára azt az önkritikus és eredeti kultúrakritikát gyakorolja, amit a Bethlen téri *minjen* közösségből hoz, s ekként további olvasatra kínál a remélhető olvasónak. Vagyis nem poénok és viccek válogatását vagy „okoskodó” tipológiáját, „humornéprajzát” adja, hanem kulturális antropológiai jelentésuniverzumát annál inkább. Ahogyan a közösség beszél, ahogyan önmagát „adja”, „megéptíti” és élteti, ahogy mindent az átbeszélési szertartást élvezi, és így gyarapítja maga is, telítve élcekkel, önkritikával, belátásokkal, megbocsátásokkal, iróniával, vilásképi cselekkel és narratívák narratíváival... – az utánozhatatlan. Márcsak azért is izgalmas, ahogyan ezt a szerző teszi, mert hiszen Rajta kívül senki sem jár ugyanott és úgy, hogy nemcsak följegyez, gyűjt, szelektál, kérdéskörökbe szálaz szét, tematikus válogatásokba rendezi a tipizálható vicceket, hanem belelát és rálát egyszerre, elbeszélő módot talál egy folytonos elbeszélés változatainak „kibeszéléséhez”, mely nem „árulás” vagy tanúságtétel, de mindkettő egyszerre, méghozzá a Közösség hozzájárulásával, büszkeségével és szeretetével körülvéve, megerősítve. Kultúra. Értelmezéskultúra ES alkotóközösség. Mászág a mászágban, azonosság az eltérésekben. Pont úgy, mint a kulturális antropológia sok egyéb helyszínén, kutatási terepén és témakörében..., sőt Papp Richárd számos kutatási terepén és könyveiben is.

Ez a feldolgozás kibeszélés, avagy „kifelé” szólásmód, és a Közösség tagjai felé tett gesztus egyszerre, melyen belül a kutatási titkok megtartásának feladata sok esetben a kutató kapacitásának mindvégig próbája is: meddig és miként tud saját választott terepén dolgozni, mennyire vonódik be a figyelve foku-

szába került közösség intim rendjébe, s mennyire képes azt is öntesztelő módon kontrollálni, hogy bekerülése-befogadása nem kevesebb, mint fejlődési eredmény. Itt, Papp Richárd új könyvében is hasonlóképpen a titokfejtés szertartásába, folyamatos rítusába kerülünk bele: történnek mindennapos és ünnepélyes rítusok, megformálódik ezek értelmezéséről megannyi élmény és élce, hagyománytartó és -megújító, átélő és újrateremtő gesztus, melyekben a mászáguk átélésével együtt élő szereplők megteremtik a titkot, „önjáró lényekként” alakítva-formálva a léthelyzetükre mindig reflexíven, bevontan, érdekelten és nyitottan reagáló nézőpontot. Ez a „kívülálló belülállás” a titok lényegéhez tartozik. Ahogyan *Raj Tamás* a *100+1 jiddis szó* című kötetében összegzi (s Papp Richárd is illőképpen idézi): „A zsinagógához elválaszthatatlanul hozzátartozik a humor. Nélküle talán meg sem lehetne érteni ezt a vallást, ezt a közösséget. Főképp elviselni volna nehéz, akárcsak az életet.” (Papp, p. 179). Az „önirónia kontrollja”, ahogyan „befelé” is működik, s „a humor ebben a bonyolult történelmi-szociológiai-kulturális mátrixban, az önironikus kontrollal járul hozzá a közösségi ethosz és identitás rugalmas, adaptív és (ezzel egy időben) konzekvens fenntartásához” (Papp, p. 178). Mindez olyanképpen hat, mintha „mindennek kulturális hátterét a transznacionális zsidó kultúra” biztosítaná. De „a multikulturális zsidó világ, amelyben több – gyakran egymással éles vitát folytató – világnézet, identitás, vallási-szellemi vagy akár politikai irányzat van egyszerre jelen, a magyarországi zsidóság társadalmi-kulturális életét is sokszínűvé teszi” (Papp, p. 178). Ezt a közösségi identitást is kifejező, vicc és poén, irónia és keserű humor, több(es)jelentésű nyelvi leleményesség közegében generálódó „fejlődési eredmény” Papp Richárd szerint „sem fordul bántóan a saját közösség felé, ahogyan mások kritikája, vagy Isten és a vallási tradíció bírálata sem válik a zsidó humor részévé”, derűs álláspont marad inkább. Rálátás a saját kultúrára, átélés

az értelmezés folytonos játszma révén, s kölcsönvéve a másik, a befogadó vagy kirekesztő kultúra aspektusát, kritikai viszonyát, indulatait akár. „Az adaptációs folyamatok és helyzetek (időnként abszurd) szituációin való nevetés pedig hozzájárul a kisebbségi stratégiák folyamatos teszteléséhez. A közösségi határok, 'közelségek' és 'távolságok' elemzése a humor eszközeivel segít a *córesh* elviselésében, és a derű, a *szimhe* megőrzésében” (pp. 178–179). Ez a córeshállapot, a mindennapi élet körülményeinek nehézsége viszont nemcsak generálja a zsidó humort, hanem kondicionálja, körülményeit adja, jelentésterét korlátozza, mozgatja és széttagolja is. Hullámzásaira és performatív elemeire külső feltételek és belső energiák egyképpen hatnak rá, részecskéiből viszont hullámzásképpen állnak össze hatások, visszahatások, kölcsönhatások, önképek és kultúrainfúziók is. Reflektív, a szó interakciós értelmében, válaszadó, válaszkéréső, kihívásokban módosuló tartalmát nézve is. Ugyanazzal veszít is, nyer is, mintegy „önkreatívan” érvényesül. Ahol fájdalmasan őszinte, ott is takarékosan nagyvonalú, s ahol kritikusan lát, még ott is a megjelenítés/megjelenés hogyanja válik fő kérdésévé, és mindez a kölcsönhatások közegében is lehet a megengedés, a feloldás-feloldódás, az „elengedés” eszközévé... – vagyis tudássá és teremtéssé is.

Papp Richárd részletesen taglalja könyvében mindazon életvilágbeli kérdésköröket, amelyek a zsinagógai viccek tartalmai, valamint azt is, ami az élethelyzeti, „tematikus” klasszifikálhatósági, csoportba sorolhatósági lehetőségekben mutatkozik (mondjuk például a vicc, tréfa, ugratás, irónia, humor, nyelvi cselek, szimbólumkiforgatás, játék, talányoskodás, „jobbantudás”, hochmetzolás, nagyzolás, sztereotípiák, önkritika, kreatív torzítás szituatív megvalósulásai, és mindez többféle változatban is). Ugyanakkor nem „vicckatalógust” szerkeszt, ám részben azt is formál gyűjteményéből, merthogy ez a megszemélyesített együttviselkedés a közös és ősi tudásából fakadó vonásként

válik láthatóvá még a „tipológiában” is. Az értelemmel telített (mintegy archaikus vagy konstans módon modern) tudáshagyomány a fölhalmozódott és továbböröködő bölcsességek hangján szólal meg a kötetben fölidézett viccek többségében. S amit ehhez a „közösségi folklórhoz” a helyzetelemzések és jelentésfejtések útján hozzátesz, az világossá válni engedi, hogy nem „oksági összefüggések” jelentéssel telített kauzalitásáról van csupán szó, hanem a furcsa egybeesések „nem logikus” rendszere is határozott karaktert nyer a helyzetfüggőségből fakadóan. A külső megjelenítés és a belső tartalmak szimbolikus feltöltöttsége hasonulóvá válhat, ha a jelentések egységben értelmezése a megismerés eszköze. Vagy legalább a szituatív kommunikációé. A szerző által fölidézett élethelyzetekben és humorforrásokban a jelentéstani egybeesés ugyanis is a pszichés beállítódást és a közösségi kommunikációt, tágabban értve az univerzális üzenetek közötti kapcsolatteremtés bölcsességét teszi kimutathatóvá. Ebben a kollektív tudatban jelen van a mindenkori pszichés egyidejűség, a szinkronicitás és a véletlen szerepe is, de mindenkor függ maga a helyzet a (javarészt már ismert vagy valamely változatban már ismerni vélt) viccek elmondásmódjától, előadásától, rögtönzött változataitól is. („Legrosszabb” esetben a legdurvább kritikai értékelés, a még ekképpen is viccbe illő megértés tónusában, mely Papp Richárd összefoglaló fejezetét ebben a címben tartalmazítja: „Hogy lehet egy viccet ilyen rosszul elmesélni?!” (pp. 173-187).

A zsidó (vagy „zsidós”) viccelődésnek „kreácsolás” a lényege, vagyis afféle kollektív brikolázs, mely improvizációkkal és közösen megalkotott, „összedobott” eljárásmodban nyilvánul meg, folytonos „újraírás”, életvilágból vett tanulságok továbbgondolását és kontrasztját is nyújtva. Ez a lényege, s ez a kreatív élményfeltárás teljesülésének folyamata is. A mesélés maga ugyancsak szituatív alkotás, közös performansz, interaktív együttes élmény, teremtő játék és érzelmi-metaforikus kommunikáció alkotja (meg

és újjá), párhuzamai és verziói az értelmező közösség nyelvén szólalnak meg. A mindenkori „Bezzeg...!” az előrelátó megérzés jelentését hordozza – azt a szituatív jelentésteret formálja meg, mikoron visszaigazolódik a közösségtől a jelentésárnyalatok éppen aktuális formátuma, s ekkor fokozott érvényesség keletkezik, vagyis visszahat a gyülekezet önképére, az identitás egészére, sőt újabb vicceire is. Röviden: a viccmesélés mődjá tehát épp-úgy versengő jelenlét tárgya, azaz hitelesség, érvényesség, kreatív és szituatív állapot függvénye is. Az „előadás” visszafogottsága, pontossága, kiegészítő magyarázat nélkül is megálló egyértelműsége és a poén lakonikus teljessége a legkülönb-félebb tárgyakban leli meg táptalaját. A férfiközösség zsinagógái rendből fakadó összetartozása persze „tematizálja” is a tartalmakat, például: életmód, család és párkapcsolat, szexualitás, közösségi konfliktusok, pénz-vagyon-gyarápodás-kapzsiság, zsinagógai szertartások, rabbi és a böherek viszonya, kivagyiságok, gazdagság és cőresz, előítéletesség és kitétség, zsidó közösségek közötti versengés, más egyházakhoz és hitvilágokhoz való viszony, zsidóság és társadalmi beilleszkedésének problematikusága, rabbinikus előírások és azok megszegése, eltúlzott hit vagy hitbuzgóság, kontrasztképpen a vallási törvények megszegése. Mindezek kiadós gyűjteménye jelen van magában a kötetben, illusztratív mintaképpen vagy elemzésre méltó példaként. Ugyanakkor – s azt magam sem egykönnyen dönténém el, hogy ez hiányossága vagy zsánere a könyvnek – nem szimplán viccek témakörönkénti rendezése, hanem maga a viccmesélés mint kulturális performansz kap főfényt, s csupán háttérben sűrűn derengve marad maga a primer humor. Ahogyan egy rádiós beszélgetésben Dész Mihály nyilatkozta (nem utolsósorban Papp Richárd e kötetének könyvbemutatóján jeleskedő beszélgetőpartnerként, ki úgyszintén érdemleges zsidó viccgyűjtemény összeállítója), hogy a klasszikus komédia, a római színpad a röhögést, kigúnyolást, megtréfálást részesítette

előnyben, a humor kipellengérező, belső feszültséget „szelepként” kioldó jellege a köznapi kommunikáció jelenkorából már javarészt kivészni látszik, s emiatt is fontossá válik a zsidó humor kitarató életbenmaradása. Sőt tenném hozzá: a viccmesélők életbenmaradása is. Papp Richárd hangsúlyozza itt: a Holokausztról és a kapcsolódó történeti időszakból sem él (tovább) a viccmesélés, viccfaragás, mely csak a hazai sztálinizmus mentális örökségében termeli ki a maga kevéske termékét, társadalom- és hatalomkritikáját (pp. 89–133). S mivel Papp Richárd nem zsidóviccek gyűjteményét kínálja, hanem a zsidó humor természetrajzához járul hozzá kultúrakutató és értelmező-közösséget bemutató munkájában, a zsidó vicc(elődés) megannyi izgalmas példájával, tipológiájával, tónusaival egészül ki a munka, mely alcíme szerint „Így nevet egy pesti zsinagóga” körképét ígéri. De míg az előző, *Kohn bácsi kötet (Miért kell Kohn bácsinak négy hűtőszekrény?)* az „élő humor” közösségében nyújt eligazítást, a „Bezzeg”-kötet a vicc(elődés természet) felé kalauzol inkább. Az előbbi kötetben a zsidó tradícióval és identitásokkal kapcsolatos kommunikációs példatárat kapunk, a Bezzeg-kötet narratívái révén más-más (történeti, identitásválságra jellemző, holokausztreferáló, szocializmus kori, majd jelen idejű, s ha úgy tetszik, „rabulisztikus”) megközelítések felé tereli belátó olvasóit. Ami itt az alapkülönbség lehet vicc és humor között, az csak részben a szituatív jelleg és közvetített „üzenet”. Sokkal inkább a létfeltételekre választ adó, a problémákat „elengedni”, eltávolítani tudó viselkedéstudás. Olyasfajta konstruktum, konstruálni képesség, avagy a humorról társuló önirónia, tréfa és okoskodás, megviccelés és megérintés többlete magában a viccmesélésben, ami mintegy üvegfalat épít a társadalmi tréfálkozás (avagy a „zsidóviccek” tágabb köre) és a viccmesélő-viccbefogadó közösség közé. Nem valamiféle nyelvészeti antropológiai, s nem tisztán történeti az a bölcsesség, amely a zsinagógai gyűjtésben összeáll, hanem inkább érzelmi közösség-

ben és sokrétű kommunikációs miliőben a jelenségek visszaszámítását magyarázni képes gondolkodási technológia. Ezért is indokolt, hogy a szerző bár strukturáltan kezeli, de nem merevíti tipológiába a közléstípusokat – nemcsak mert előadásmódjuk nem „mesekatalógusba”, hanem mert közös improvizációba illik, ugyanakkor rendszerint individuális párbeszéd és reflexív hatások tükröi is.

A Kohn bácsi kötetéről egykor még azt írtam: a sztereotipikus és önreflexív képzetelenségek egészen pompázatos válogatása, valamint még impozánsabb, mélyebb és intuitív alapon kontextualizált témakörei világlanak fel Papp Richárd e munkájából (2010). A szerző több mint egy évtizede részese a Bethlen téri zsinagógai közösség mindennapjainak, imák, rituálék, beszéd- és értelmezésmódok sűrű világának, melyben a hit, a kultúra átélése, a létmódok szabályozottsága nemcsak mintegy „hardver” az értékrendeknek, hanem értelmet, tartalmat és interpretációs lehetőséget is adó életvilág. Ezen életmód és életminőség önkreatív és önreflexív szintjein jelenik meg a humor, az irónia, önirónia és világkép mint a környező világgal való szimbiózis régtől fogva legalapvetőbb szintje, amely a hagyomány mintáiba, az önreprezentáció és identitáskifejezés szintéziseibe épül. A futó ismertetés épp a lényegét nem lenne hivatott közvetíteni, hiszen az épp az „elmék szoftverének” alkalmazási minőségeiről szólna, s ezen belül is annyi változatról, ahány interpretáció csak lehetséges, de még ezenfelül plusz egyről, a szerzőéről, aki nemcsak résztvevő megfigyelő, érzékeny befogadó, kritikus válaszadó, elfogult kérdező, hanem ráadásul tudományos receptor is, avagy membrán, amit a humor, irónia, „cinika”, önkritika és tohuwabohu befolyásol. Röviden, Raj Tamás szavaival, amit a „100+1 jiddis szó” kötetből idéz Papp Richárd: „A zsidó vicc ... amit egy nem zsidó sohasem fog megérteni, egy zsidó pedig meg sem hallgat, mert már régen ismeri és sokkal jobban tudja elmesélni” (Papp, p. 175) – éppen azt a képletes képtelenséget teszi

saját mércéjévé: hogyan tudja mindezt úgy elbeszélni, hogy abban jelen legyen a vicc maga, az értelmezések széles tartománya, az elmesélhetetlen üzenetek lényege, az érzékenységek félsze, a sértődések sansza, a tudományos túlokoskodás elkerülése, s mindezekkel egyidőben az a roppant mély kulturális vonulat, amit a közfelfogás csak „zsidóviccek” vagy „zsidó humor” néven kategorizál. Papp Richárd – akitől legalább ilyen mélységben a nemzeti és lokális, nyelvi és vallási kultúraköziség következetes felmutatását szoktuk meg, mint ahogyan a vallások különböző típusainak mélyrétegeibe bevilágító olvasatok felmutatását is –, most e kötettel épp arra mutat rá, milyen módon lehet önreflexíven együtt élni saját lehetlenségeink világával, mások kritikáival, kölcsönösségeink határtalan verzióival, belátásaink kultúraközi eseteivel. A kötet glosszáriuma és bibliográfiája további horizontokat nyit e kérdéskörök tanulmányozójának, de nem feledhető, hogy maga a szöveg hosszú fejezetek tucatjain át „teli-s-teli” van viccekkel, humorral, létkérdésekből és ravasz válaszokból épített szóképzetekkel, „röhögtető” poénokból konstruált világok arcaival.

Mármost, ehhez a korábbi kötethez képest, a második, a „Bezzeg”-kötet nemcsak túllép az előző könyv értelmezési tartományán, de meghaladja azt további komplexitások feltárásával. Legyen szó az identitás, a hitközösség, a világképek, a szakralitás, a beszélőközösségi és élményközösségi együttlét megannyi fontos dimenziójáról, valamiképp kevesebbszer szerepel a „humor” szó, többször a vicc, s talán az ugratás, a nyelvi cselek világnézeti beöltöztetése, s legerőteljesebben a kutatói feladat tudatosítása: a résztvevő megfigyelés, a reflexív gyűjtés, a belátó és értelmezőközösségi attitűd, vagyis Papp Richárd önnön tudományos énjének /közösségi/ vállalása. Misszió, ha úgy tetszik, s nem a „térítő” értelmében, hanem a belátást segítő, érteni és értelmezni engedő, eltérő felfogásmódokat sem kizáró tolmácsolás szerint („Add tovább fiadnak...!”). Összegző zárása-

vában is közli: nem „a” megfelelőt, az „egyedül” vagy kizárólagosan érvényeset találja itt, hanem a változó közösség változó, adaptív stratégiáinak változékonyására is érzékeny variációt mindarról, amit a közösség maga (a viccek és előadásmódjuk formálta szcénában) lehetővé tesznek (pp. 175–187). Egyfajta dramaturg szerepkör ez, avagy színházrendezői attitűd, az „intuitív antropológia” folytatása, ami – az intuitív filozófia és pszichológia mintájára – a tudat érzelmi tartalmait pásztázza a felfogható valóság különbözőségeinek segítségével. Ez jóféle, „tudományos gőg” nélküli eljárás, s nemcsak érzelmi, hanem „értelmi érzékelés” is, a tudat belátásairól, a mindennapi humorról és annak változatairól, egyben a realitásban való eligazodás is a világ adott körülményei között, kellő önkritikával, önreflexióval a jelenségek iránt, és elbeszélhetőségük fontosságának bizonyításával.

Jó, hogy lett második kötet – az értelmezőközösség már az első után is érzékelte, hogy a „gyűjtő” nem „levadászni”, „felgyűjteni” vagy kihasználni akarja, hanem megbecsülni a hívőközösségi örökség tartalmait, átalakulásban is állandósult értékeit. A társas tudás a „kontrollált ismeretanyag” nélkül is termeli, naponta

újrakonstruálja megnyilvánulásait, ezért magát a kutatást is megerősíti nem csupán a zsinagógai közösség, hanem a kötet általi reflexiók is. Ritkán jut a „visszatérő” szerepe az antropológus kutatónak, szinte bármely terepen indul feltárássra – kivéve, ha társadalmi terepe egyúttal a saját szerves közössége is. Papp Richárd ezt érdemben és érdemlegesen használta ki – nem csupán szerzőként, hanem az együttérző kutató megvallható szimpátiájának és elkötelezett hovátartozásának fölmutatójaként is.

Papp Richárd (2015). *Bezzeg a mi rabbink. Így nevet egy pesti zsinagóga*. Budapest: Libri Kiadó, Budapest.

Papp Richárd (2010). *Miért kell Kohn bácsinak négy hűtőszekrény? - Élő humor egy budapesti zsidó közösségben*. Budapest: Nyitott Könyvműhely Kiadó KFT.

A. Gergely András

MTA PTI ny. tudományos főmunkatárs;
ELTE Társadalomtudományi Kar,
Kulturális Antropológia Tanszék, óraadó,
címzetes egyetemi tanár

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailek a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
a Gondolat Kiadó webáruházában
(www.gondolatkiado.hu), valamint
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2018. május 1.

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlamban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,
szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóóság
19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségyszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika

Gintli Tibor **Kompozíció és orális nyelvhasználat összefüggései az Esti Kornél kalandjai szövegében**

A szakirodalom lényegesen kevesebb figyelmet szentelt az *Esti Kornél kalandjai* ciklusnak, mint az *Esti Kornél* című kötetnek. Ez több szempontból érthető, hiszen a recepcióbeli diskurzust erősen meghatározta a (műfaj)poétikai újítás problémaköre. A második szövegegyüttest korántsem jogosulatlan az elsőként megjelent gyűjtemény folytatásaként olvasni, hiszen nem találkozunk benne olyan narratív eljárásokkal, amelyek látványosan eltérnének a korábban megjelent könyvtől.

Bengi László **A Kosztolányi-novella alakváltásai. Mitikusság és ismeretelvűség az elbeszélő diszkurzusban**

A *Fürdésben* végső soron nemcsak a szereplői nézőpont érvényessége, mintegy kiaknázhatósága válik kétségessé, hanem vele – még ha nem is technikai értelemben – a történetmondás státusza és a megszólaló narrátori hang helyzete is. A kései Kosztolányi-novellák nemegyszer úgy fordítják majd visszájára ezt a szituációt, hogy az elbeszélés szikár tárgyyszerűségének benyomását a túlbeszéléssel váltják föl. Ahogy pedig a megszólalás ironikusan visszavonja önmagát, az elbeszélés immár nem az elhallgatás felé tart, hanem szövegek játékos útvesztőjét hozza létre.

Hamar Pál - Prihoda Gábor - Karsai István **Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához**

A jelentős változások hatására a testnevelés ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan műveltségi területet jelöl, amely más műveltségi területekkel karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális kihívásainak ráeső részére. A testnevelés a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, sőt a rekreáció és a rehabilitáció területén is (*Hamar, 1998*).

