

UP
SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2022 /11–12.

HOGYAN OKTATHATUNK MŰVÉSZFILMET KÖZOKTATÁSBAN?

A „Tanítsunk Magyarorszáért” mentorprogram belső világa

A tudatos hospitálás segítése – figyelem a diákok felé

Művészetalapú módszerek a köz- és felsőoktatásban

Családi stratégiák a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi felvételi eljárásban

Vállalkozói kulcskompetenciák az oktatásban

Az iskolai gyakorlat a német tanárképzésben

Szemle, Napló

SERVICE LEARNING A MISKOLCI EGYETEMEN



A képekről (Szöveg és fotó: Juhász Orchidea)

„Hálás vagyok az élményekért, a beszélgetésekért, az új barátságokért... Köszönöm nektek, hogy távol az otthonomtól is otthon érezhetem magam!” – a kenyai származású Lawino Akumu, a Miskolci Egyetem Anyag- és Vegyészmérnöki Karának hallgatója írta e kedves üzenetet a KÖSZI madármintás, csinos kis emlékkönyvébe. Lawino egyike azoknak a fiataloknak, akik rendszeresen látogatják a Közösségi Szolgálati Iroda programjait.

Az egyetemen 2021 szeptemberében alakult KÖSZI működése három tevékenységi kört fed le: az egyetem polgárai (magyar és külföldi hallgatók, dolgozók) számára ingyenes közösségi programokat valósít meg, különböző önkéntes tevékenységeket szervez, továbbá iskolai közösségi szolgálat keretében középiskolás diákokat integrál az egyetem életébe, ezen belül saját működésébe is. A KÖSZI az első évben 106 különböző közösségi programot valósított meg. Az e lapszámban fel-felbukkanó fekete-fehér fotók ezekbe a színes eseményekbe engednek betekintést.

A hetente megrendezett Társasjáték Klubban közel 150 újgenerációs társasjáték közül válogathatnak a látogatók. A KÖSZI havonta megtartott Multilingual World Café estjén öt asztalnál, öt külföldi diák vezet körforgó jellegű, 5x20 perces angol nyelvű beszélgetéseket saját országáról, kultúrájáról. Havonta egy alkalommal kreatív alkotói tevékenységekre is lehetőség adódik a Kézműves Műhelyben, ahol eddig a szalvétatechnikában, a textilfestésben, a viaszvasalásban és a kavicsmandala-készítésben próbálhatták ki magukat az érdeklődők.

A KÖSZI programjai a nyári szünetben a hallgatók, dolgozók családtagjai, hozzátartozói számára is nyitottak. Ilyenkor a World Café rendezvényeket a Multilingual Uni Trip sorozat váltja fel, amelyben minden héten kirándulásokon, túrákon vehetnek részt a jelentkezők.

Mindezek fényében talán meglepő: a KÖSZI csupán egy két fős, picike iroda. Sikeres és fenntartható működésének titka, hogy a közösség sajátosságait, igényeit feltérképezve, azokhoz illeszkedve, azokra reagálva tervezi, szervezi programjait, és hogy rugalmasan alkalmazkodik az aktuálisan rendelkezésre álló erőforrásokhoz (helyszínek, eszközök, kölcsönös érdekeken alapuló, közvetlen haszonnal járó együttműködések, önkéntes kapacitás). Fontos fegyvertény, hogy önkéntes bázisát a résztvevői közösségből nyeri, és emellett az iskolai közösségi szolgálatos középiskolások feladatait is hatékonyan – a diákok érdeklődését, motivációit, kompetenciáit munkába állítva – képes szervesíteni saját tevékenységeibe.

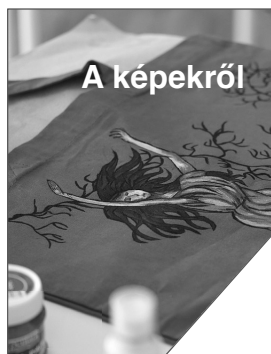
„A Facebookon találkoztam ezzel a szuper közösségi szolgálati lehetőséggel. Nem gondolom, hogy véletlen volt, minden okkal történik. Így rengeteg új embert ismertem meg, sok barátot szereztem, akikkel a jövőben is tartani szeretném a kapcsolatot. (...) A KÖSZI-ben végzett segítő munka egyben nagyon jó nyelvgyakorlási lehetőség, és más kultúrák megismerésére is kiváló alkalom.” (Bakos Dániel, Fráter György Katolikus Gimnázium, Miskolc).

A KÖSZI-ben készült képek **a címlapon**, illetve a **3., 16., 48., 58., 67., 76., 97., 120., 127. és 143. oldalakon** láthatók. A **97. oldali** montázs bal oldali képei, illetve a **107., 126. és 141–142. oldalakon** lévő, a Tanítsunk Magyarorszáért programban született fotók szintén Juhász Orchidea munkái. (A szerk.)



72. évfolyam
2022 / 11–12.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 JUHÁSZ ORCHIDEA:** Service learning: a tanulási célú közösségi szolgálat – Egy útkereső reflexiói

TANULMÁNYOK

- 17 BOGNÁR LÁSZLÓ:** Hogyan oktathatunk művészfilmet közoktatásban? – A filmpedagógia néhány kimondatlan, kibeszéletlen előfeltevéséről

MŰHELY

- 49 ÁDÁM ANETTA:** Életvilágok találkozása – egy egyetemi ösztöndíjprogram rejtett tanterve, oktatási mellékhatásai
- 59 L. PÁLFI DORINA:** Láss, ne csak nézz! – A pedagógushallgatók tudatos hospitálásának elősegítése az osztálytermi státuszviszonyok megfigyelésén keresztül
- 68 KAPUSI ANGÉLA:** Jól nevelni – Gondolatok a művészetalapú módszerek népszerűsítésének érdekében

KÖZELÍTÉSEK

- 77 DOBÁK JUDIT:** Családi stratégiák a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba irányuló felvételi folyamatban
- 98 LUBINSZKI MÁRIA:** Vállalkozói kulcskompetenciák az oktatásban
- 108 BIKICS GABRIELLA:** Kitekintés a német tanárképzésre – Az iskolai gyakorlatok

SZEMLE

- 121** A didaktika kézikönyve (**K. Nagy Emese**)

**128 K. NAGY EMESE – LUBINSZKI MÁRIA –
L. PÁLFI DORINA – FAZEKAS RÓBERT:**

Innovatív helyzetkép a gyakorlat-orientált tanárképzés megújításáról – A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói szimpóziuma a XII. Országos Neveléstudományi Konferencián

144 A vendégszerkesztő jegyzete

A címlapon a Miskolci Egyetemen működő KÖSZI egyik közösségi programján készült fotó részlete látható

B4 Részlet Mihály Ottó *Az emberi minőség esélyei* című írásából.

(A szöveg szerzője a Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszékének 1992-es alapításától 2004-ig tanszékvezetője volt.)



UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Vendégszerkesztő

K. NAGY EMESE

Szerkesztőség

KAPOSÍ JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

Megjelenik a Miskolci Egyetemi Kiadó
gondozásában
3515 Miskolc-Egyetemváros

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

ÁDÁM ANETTA

szakértő, tréner | ME Közösségi Szolgálati Iroda |
felelős, szakmai koordinátor | Tanítsunk
Magyarorszáért program

.....

Dr. BIKICS GABRIELLA

magyar-német szakos középiskolai tanár |
a neveléstudományok doktora | német szakos
tanárok németnyelv- és szakmódszertan-oktatója |
ME BTK Modern Filológiai Tanszék és Német
Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék |
óraadó tanár, mentortanár | Földes Ferenc
Gimnázium, Miskolc

.....

BOGNÁR LÁSZLÓ (PhD)

egyetemi oktató | ME BTK

.....

Dr. DOBÁK JUDIT

középiskolai tanár | kulturális antropológus |
egyetemi docens | egyetemi oktató | ME BTK
Kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék

.....

FAZEKAS RÓBERT

történelem és földrajz szakos középiskolai
tanár | öregdiák, intézményvezető | a Digitális
Középiskola történelem- és etika-
tantárgygondozója | Földes Ferenc
Gimnázium, Miskolc | a történelem és a
földrajz szakmódszertan-oktatója, partner-
iskolai tanítási gyakorlatok gyakorlatvezetője
és földrajz-szaktanácsadó | ME

.....

JUHÁSZ ORCHIDEA

PhD (neveléstudományok – neveléstudományi
kutatások szakterület) | fejlesztő-differenciáló
szakpedagógus | kulturális antropológia szakos
bölcész | filozófia szakos bölcész és középiskolai
tanár | irodavezető, szakértő, tréner | ME
Közösségi Szolgálati Iroda

.....

K. NAGY EMESE

agrármérnök (DATE) | mérnöktanár (GATE) |
angol nyelvtanár (ME) | a neveléstudomány
habilitált doktora – PhD (DE) | szakmai vezető |
Komplex Instrukciós Program | egyetemi
docens, főigazgató | Miskolci Egyetem
Tanárképző Intézet

.....

KAPUSI ANGÉLA (PhD)

magyar szakos bölcész és magyar-
történelem szakos tanár | adjunktus | ME
BTK Tanárképző Intézet | óraadó tanár |
szakközépiskola | Miskolc

.....

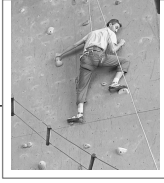
Dr. L. PÁLFI DORINA

magyar-történelem szakos tanár | Hejőkeresztúri
IV. Béla Általános Iskola | PhD
(pedagóguskutatás szakirány) | adjunktus | ME
Tanárképző Intézet (történelem szakmódszertan,
szociálpedagógia, korszerű módszertani
ismeretek) | a tanítási gyakorlat szervezője,
koordinátora, kapcsolattartó a közoktatási
intézmények pedagógusaival | ME

.....

Dr. LUBINSZKI MÁRIA

egyetemi docens | tanácsadó és sport-
szakpszichológus | vezetői coach | ME BTK
Tanárképző Intézet



JUHÁSZ ORCHIDEA

Service learning: a tanulási célú közösségi szolgálat

Egy útkereső reflexiói

LÁTÓSZÖG

ÍGY KEZDŐDÖTT

Már hosszú évek óta aktívan önkénteskedtem, illetve egyetemi oktatóként a hallgatóimnak is rendszeresen szerveztem *service learning* típusú önkéntes és nem önkéntes tevékenységeket, amikor 2012 szeptemberében az érettségi feltételeként hazánkban bevezették az 50 órás iskolai közösségi szolgálatot (IKSZ). Önkéntes, pedagógusképző és kulturális antropológus hármas identitásomban megszólítva éreztem magam, hogy a témával kapcsolatban bennem kavargó elgondolásokat, kérdéseket, kételyeket munkába állítsam. Két éven keresztül olvastam, mentem, kérdéseket tettem fel, kutattam. 39 strukturált interjúban megkérdeztem Miskolc összes érettségit adó iskolájának igazgatóját és kulcsadatközlőit, felvettem 651 diákkérdőívet, majd készítettem egy nagyvű esettanulmányt az iskolai közösségi szolgálat bevezetésekor országos szintű minitának számító Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium szeretetszolgálatáról. Az esettanulmányhoz hat hónapon keresztül végeztem résztvevő megfigyelést (az iskola mellett

további tizenöt különböző szeretetszolgálati helyszínen), felvettem 48 interjút és 290 kérdőívet. Eredményeim egyes részleteit publikáltam, és írtam egy indokolatlanul hosszú doktori disszertációt is, amit megvédttem, majd félretettem (*Karlowits-Juhász*, 2015b, illetve többek között *Karlowits-Juhász*, 2017, 2019b).

Mára naivan idealistának hatnak az oktatásirányítás számára akkor megfogalmazott szakmai javaslataim. Például, hogy a köznevelési intézmények és a civil szféra visszajelzései, illetve a nemzetközi gyakorlat fényében érdemes lenne megfontolni az iskolai közösségi szolgálat önkéntessé alakítását, mégpedig úgy, hogy annak megszervezése, koordinálása, az azzal való pedagógiai munka elvégzése maradjon minden iskola számára kötelező feladat, azonban a diákoknak csupán önkéntes lehetőségként (esetleg ösztönző feltételekkel) kínáljuk fel. Azt is javasoltam, hogy mindezt indokolt lenne kiterjeszteni az érettségit adó iskolák mellett minden köznevelési intézményre, sőt kifejtettem, hogy a felsőoktatásban is szükségessé tartanám a *service learning* típusú tevékenységek szervezett keretek között való

megjelenését. Nemzetközi sztenderdekre és kutatásokra hivatkozva szorgalmaztam az iskolai közösségi szolgálat tantervi tartalmakhoz való illesztését, illetve a tantestületek célirányos, gyakorlatorientált felkészítését. Továbbá felhívtam a figyelmet a nemzetközi vizsgálatok által kimutatott hatékonysági kritériumokra (pl. célok tisztázása és tudatosítása a résztvevőkben, az egyén számára releváns tevékenységek végzése, autonómia a feladatválasztásban, érdemi felkészítés és feldolgozás).

Munkámból kifolyólag rendszeresen beszélgetek középiskolai IKSZ-koordinátorokkal, 50 órájukat teljesítő diákokkal, illetve – szakmai kíváncsiságtól vezérelve – magánemberként is sokszor faggatok érintett diákokat, szülőket a témában. Lassan kénytelen vagyok megszokni, hogy ugyanúgy, mint 10 éve, most is „közmunaként” emlegetik a közösségi szolgálatot; hogy az iskola nem szándékozik, vagy nem képes a szerzett tapasztalatokat a pedagógiai munkafolyamatban érdemben kamatoztatni; hogy nemcsak a „jó gyakorlatokhoz”, hanem a „rossz gyakorlatokhoz” is hosszú éveken át ragaszkodik egy-egy iskola.

A 2012-ben általam felvett interjúkban az iskolavezetők sokkal inkább problémákat (229 említés), mintsem pozitívumokat (163 említés) láttak az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban: romboló hatású kötelező jelleg, a „lepapírozás” veszélye, átgondolatlanság, a felkészítés hiánya, a fogadó intézmények kapacitáshiánya, adminisztrációs terhek, a bejárós gyerekek nehézségei, problémás ellenőrizhetőség, a diákok és pedagógusok motiválatlansága... A 28-ból 13

iskola vezetője a kezdetekkor úgy gondolta, hogy az iskolák többségében (természetesen nem a saját intézményében) egyszerűen csak „papírozás” szintjén fog megvalósulni a közösségi szolgálat, és nem lesz mögötte valós tevékenység: *„Sokan nem veszik komolyan, nem törődnek vele, feltorlódnak, és előbb-utóbb meg fog jelenni az IKSZ-es biznissz, hogy tessék már aláírni, mert nem kapom meg az érettségit.”* „Nem tudok ebből kiutat. Azt tudom, hogy meg kell majd oldani, meg kell szerezni valahogy azt az igazolást, mert nem lehet, hogy emiatt ne kapjon valaki érettségit” –

úgy gondolta, hogy az iskolák többségében csak „papírozás” szintjén fog megvalósulni a közösségi szolgálat

fogalmazta meg aggályait két iskolaigazgató. Igen, annak idején én is így gondoltam, azonban mégsem hiszem, hogy mára ez vált volna általánossá. Ha már „papírozásról” van szó, sokkal valószínűbb (legalábbis én

ezt tapasztalom), hogy sok esetben a szülők intézik el az órák jogosulatlan leigazoltatását. Nem meglepő hát, hogy ilyen megoldásokat is vizionáltak az iskolavezetők 2012-ben: *„Sok gyerek nem fogja teljesíteni, csak igazolást fog róla hozni. Még könnyebben, mint az orvosi igazolást.”* „Mint például annak idején a szocialista brigádok begyűjtötték a mozi előtt eldobált mozijegyeket, hogy felmutathassák a kultúrafejlődés címszó alatt, hogy tessék, voltunk moziban.”

Mostanra már sokkal kevesebb a probléma, hiszen minden megoldódik valahogy. Jónéhány olyan iskolában jártam az utóbbi években, ahol a diákok nagy része számára a szülők keresnek fogadó helyszínt, ami alapvetően nem lenne gond, ha az iskola képes lenne nyomon követni a folyamatot és érdemben feldolgozni a diákok tapasztalatait.

Így, tíz év távlatából nem igazán látható rendszerszintű fejlődés az iskolai közösségi szolgálat ügyében. Vannak elhivatott iskolavezetők és pedagógusok, akik értik és komolyan veszik a feladatot, és vannak olyanok is, akik ügyesen megtalálták az elkerülő utakat, kiskapukat. Az oktatásirányításnak rengeteg munkája lett volna ezzel a valóban kiváló ötlettel, de a kötelező jelleg kihirdetése, némi értelmezés és pár szakmai ajánlás után magára hagyta vele az iskolákat.

Én magam időközben megennyhültem az iskolai közösségi szolgálat kötelező jellegét illetően, afölött is szemet tudok hunyni, hogy a diákok így szerzett tapasztalatai csupán esetlegesen szervesülnek a pedagógiai folyamatokban, és nem aggályoskodom amiatt sem, hogy számtalan visszaélésre ad lehetőséget egy olyan feladat, amelytől sok iskola igyekszik megszabadulni azzal, hogy a szülőkre hárítja azt. Mindez nem az apátiám jele – az évek során átkerestem magamban az erről alkotott képet. Újra és újra arra jutottam, hogy ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat (mint *service learning* típusú tevékenység) az alapelveinek, céljainak, eredeti pedagógiai koncepciójának megfelelően képes legyen rendszerszinten (és nem csupán esetlegesen) működni, az iskola világának gyökeresen meg kellene változnia, vagyis paradigmaváltásra lenne szükség az oktatásban. Ezzel kapcsolatban azonban már egy ideje nincsenek illúzióim. Hogy miért, azt Nahalka István (2021) tökéletesen megfogalmazta a *Változik-e az iskola?* című írásában.

Ez nem azt jelenti, hogy közönyössé váltam volna az iskolai közösségi szolgálat

témájával kapcsolatban. Úgy tekintek rá, mint a lehetőségek szigetére az előíró tantervek, a bibliaként kezelt tankönyvek, a dekontextualizált tudástartalmak, a zárt kérdések, a motivációs deficit, a szankcionáló hierarchia és az újratermelődő esélyegyenlőtlenségek óceánjában. Meggyőződésem ugyanis, hogy az iskolai közösségi szolgálat

ebben a – megújulásra képtelen – közegben is képes lehetőségeket nyitni. Lehetőségeket azoknak az iskolavezetőknek, pedagógusoknak, diákoknak, fogadó szervezeteknek, akik értik és komolyan veszik az iskolai közösségi szolgálat alapelveit, céljait, eredeti pedagógiai koncepcióját. Azt is feltételezem, hogy ennek a törvényi kötelezettségnek összességében jóval több haszna van, mint amennyi nehézséggel, problémával jár, és hogy rendszerszinten nem igazán tud kontraproduktívá válni (maximum iskola- vagy osztályszinten, ott, ahol kollektív hazugság áldozatául esik).

Ahogy sok, általam ismert és elismert pedagógus, úgy a saját mikroszintemen én is próbálom munkába állítani a közösségi szolgálatban rejlő pedagógiai lehetőségeket. Először 2003-ban szerveztem ilyen jellegű tevékenységet: *Mentori gyakorlat* című, szabadon választható kurzusom keretében hat éven keresztül végezhettek tanárszakos hallgatók segítő tevékenységet a Miskolc-vasgyári szegregálódott általános iskolában; 2014-ben indítottam útjára a Társadalom Igazságosság Felelősségvállalás (TIF) című, *service learning* jellegű, összegyetemi önkéntes programot (Karlowszky-Juhász, 2015a); majd 2015-ben kidolgoztam és a Miskolci Egyetem tanárképzésébe bevezettem a 30

az iskola világának gyökeresen meg kellene változnia, ezzel kapcsolatban azonban már egy ideje nincsenek illúzióim

órás Közösségi pedagógiai gyakorlatot, amelyet szintén deklaráltan *service learning* típusú tevékenységként értelmeztem (Karló-wits-Juhász, 2018, 2019a). 2020-ban egy régi nagy álmom valósult meg: az egyetem vezetőségétől lehetőséget kaptam egy új szervezeti egység koncepciójának kidolgozására, melynek eredményeként 2021 szeptemberében megnyílt az általam vezetett Közösségi Szolgálati Iroda (KÖSZI). Az iroda egyik fő tevékenységi köre – az egyetem polgárainak szervezett közösségi szolgáltatások és önkéntes tevékenységek mellett –, hogy a miskolci és Miskolc környéki középiskolások számára biztosít iskolai közösségi szolgálati terepet.

MÉRLEGEN AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT

Az iskolai közösségi szolgálat fogalma a 2011-es köznevelési törvény nyomán robbant be a hazai szakmai köztudatba.¹ A törvényi definíció, illetve a hozzá kapcsolódó értelmezések szerint egy szervezett keretek között megvalósuló, pedagógiai célú, felkészítéssel és feldolgozással kísért segítő tevékenységről van szó. Mindezek alapján az iskolai közösségi szolgálat fogalma megfelel a nemzetközi szakirodalomból és gyakorlatból ismert *service learning* szakkifejezésnek.

Mivel e szókapcsolat (*service* = szolgálat, segítségnyújtás, *learning* = tanulás) magyar

fordítása eléggé problematikus, leginkább valamilyen körülíró kifejezéssel tudnánk releváns magyar megfelelőt nyújtani (például *közösségi szolgálati tanulás, közösségi szolgálatból való tanulás, közösségi szolgálat mint tanulási forma*). A terminológia fejlődését, az elnevezések mögötti koncepcionális különbségeket kiválóan áttekinti a Czető–Mészáros-szerzőpáros (Czető és Mészáros, 2015).

Én – bár korábban sokat töprengtem ezen – köznevelési kontextusban teljesen megfelelőnek tartom az *iskolai közösségi szolgálat* kifejezést (mivel az „iskolai” szó boríté-

kolja a pedagógiai viszonyt), más vonatkozásban azonban, például egyetemisták körében szervezett tevékenységek esetén egyszerűen a közösségi szolgálat megnevezést használok, hangsúlyozva, hogy az adott kontextusban ezen mindig *service learning* típusú tevékenységet értek.

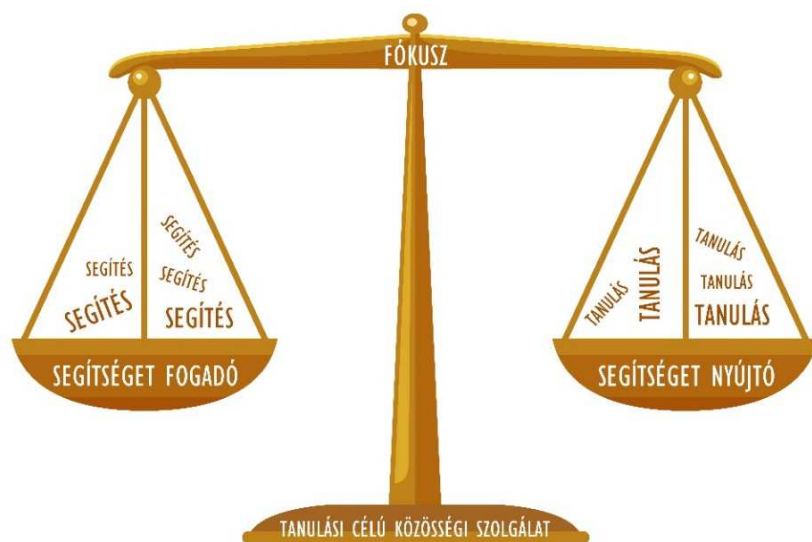
A *service learning* koncepciót egy kétkarú mérlegként szoktam szemléltetni, amelynek az egyik serpenyőjébe a segítő tevékenység, a másikba pedig az ehhez kapcsolódó tanulási folyamat kerül. A koncepció hatékony érvényesüléséről akkor beszélhetünk, ha a mérleg minél inkább egyensúlyba kerül, azaz a folyamatban lehetőleg egyenlő súllyal jelenik meg a segítő tevékenység és a végbemenő tanulási folyamat, vagyis a segítséget fogadó éppúgy profitál belőle, mint a segítséget nyújtó (Furco, 1996; I. ábra).

a *service learning* koncepciót
egy kétkarú mérlegként
szoktam szemléltetni

¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 15., 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 133. §

1. ÁBRA

Mérlegen a tanulási célú közösségi szolgálat



FORRÁS: saját szerkesztés

Ha jóhiszeműen feltételezzük, hogy az érettségit adó iskolák diákjai többnyire teljesítik az 50 órás iskolai közösségi szolgálatot, akkor is kulcskérdés marad, hogy mindez vajon a tanulási folyamatuk részét képezi-e. Kérdés az is, hogy a feladathoz kapcsolódva végbemenő tanulási folyamathoz az iskola érdemben hozzájárul-e (azaz támogatja-e pedagógiai eszközökkel), vagy az esetleges tanulás/fejlődés csupán spontán módon következik be egyes diákokban. Bár egyes tevékenységek során pedagógiai támogatás nélkül is könnyen beindulhatnak tanulási, fejlődési folyamatok (például egy lakásotthonban, család nélkül nevelkedő gyermekek körében segítő tevékenységet végezve spontán módon is szélesedhet a diákok látóköre, fejlődhet a szociális érzékenységük), míg más esetekben szinte borítékolható, hogy az

elvégzett segítő tevékenység a nemszeretem segédmunka szintjére degradálódik (például egy lakásotthon kerítésének lefestése anélkül, hogy a diákok interakcióba lépnének az otthon lakóival, dolgozóival, vagy hogy az iskolában szó esne a család nélkül nevelkedő gyermekek helyzetéről). Ez utóbbi esetben – bár valóban nagy segítséget jelenthet az elvégzett tevékenység – az iskolai közösségi szolgálat mérlege határozottan elbillen az egyik irányba. És persze a másik irányba is elbillenhet a mérleg. Tipikus példa erre, amikor a közösségi szolgálati óraszámok terhére a diákok, diákcsoportok tevőleges feladatvégzés nélkül, passzív hallgatóságként vesznek részt különböző előadásokon, programokon.

Annak érdekében, hogy tisztában legyünk a *service learning* tevékenységek

kritériumaival, és minél inkább vízszintesbe tudjuk állítani a mérleg karját, már évtizedek óta rendelkezésünkre állnak nemzetközi sztenderdek, szakirodalmi iránymutatások. Nem meglepő, hogy a különböző források nagyjából ugyanazokat az alapelveket fektetik le:²

- a *service learning* folyamat egésze a diákok aktív részvételére épül (a feladatválasztástól kezdve, a tervezésen, szervezésen, megvalósításon keresztül egészen a folyamat értékeléséig),
- a végzett segítő tevékenység értelmes, valós (közösségi) igényekre reagál, és az egyén számára relevanciával bír,
- a résztvevők kölcsönösen hasznos partneri viszonyán, együttműködésén alapul,
- világos oktatási-nevelési célok jelennek meg benne,
- deklaráltan kapcsolódik a tantervhez,
- a diákok felkészítése a segítő tevékenység minden aspektusára kiterjed,
- a folyamat egésze komplex módszertanra épülő reflexióval, önreflexióval kísért,
- a végzett segítő tevékenység elegendő időtartamú és intenzitású ahhoz, hogy valós közösségi igényeket elégítsen ki, és elérje a kitűzött pedagógiai célokat.

Meggyőződésem, hogy azok az elhivatott pedagógusok és iskolavezetők, akik értik és komolyan veszik az iskolai közösségi szolgálat fenti alapelveit és céljait, képesek lehetnek egyensúlyba hozni a mérleg két

serpenyőjét, és osztály- vagy esetleg iskolaszinten is élni a közösségi szolgálatban rejlő pedagógiai lehetőségekkel. Mindemellett nincsenek kétségeim afelől sem, hogy mindezt jól csinálni (az alapelveknek gyökeresen ellentmondó oktatási paradigma szorításában) hatványozottan több munkát és időt igényel, mint egyszerűen csak „kipipálni” a vonatkozó törvényi előírást.

MÉRLEGEN AZ EGYETEMI TEREP

Bár kisebb-nagyobb kihagyásokkal közel húsz év óta szervezek *service learning* típusú tevékenységeket a Miskolci Egyetemen, e gondolatsor fókuszában most mégsem az egyetemi hallgatók körében megvalósuló tanulási célú közösségi szolgálat áll, hanem egy számomra viszonylag új kihívás: a középiskolás diákok különböző segítő tevékenységeinek integrálása az egyetem világába.

Amikor 2020-ban a Közösségi Szolgálati Iroda (KÖSZI) koncepcióját kidolgoztam – az egyetem polgárai számára szervezett ingyenes szolgáltatások és önkéntes tevékenységek mellett, illetve részben azokkal összhangban – már az első körben számoltam az iskolai közösségi szolgálatos középiskolás diákok bevonásával. Bár tudtam, hogy az egyetem vezetőségének elsősorban beiskolázási szempontból lesz imponáló e vállalás, számomra két másik motívum is erőteljesen hatott.

Egyrészt szakmai kihívásként tekintetem a feladatra. 2012-13-ban (egyetemi

mindezt jól csinálni
hatványozottan több
munkát és időt igényel

² Többek között: *Alliance for Service-Learning in Education Reform* (1993); *Wade* (1997); *National Service-Learning Cooperative* (1999); *National Youth Leadership Council* (2008); *Delano-Oriaran* és mtsai (2015).

oktatói munkám mellett) szakmai vezetőként dolgoztam egy önkormányzati projektben, amelynek keretében pilot jelleggel hat miskolci középiskola számára kellett olyan együttműködési hálózatot építenem, amelyben az iskolák diákjai változatos tevékenységi körökben végezhetnék közösségi szolgálatukat, továbbá fel kellett készítenem az iskolák pedagógusait az IKSZ sikeres szervezésére, megvalósítására. A szakmai programfejlesztésben, a hálózatépítésben, a pedagógusok felkészítésében sikeresnek éreztem magam, azonban azóta is foglalkoztatott a gondolat, hogy vajon képes lennék-e arra, amire képeztem a pedagógusokat, nevezetesen: képes lennék-e hosszú távon, fenntartható módon iskolai közösségi szolgálatot szervezni és megvalósítani középiskolás diákokkal, úgy, hogy az előzőekben részletezett kettős cél (a segítség és az ahhoz kapcsolódó tanulás) egyaránt érdemben érvényesüljön.

A másik motívumom sokkal profánabb volt: kellett a segítség. A Községi Szolgálati Iroda 2021 szeptemberében nyílt meg a Miskolci Egyetemen, és annak ellenére, hogy egy egészen kicsi, két fős szervezeti egységről van szó, már az első éves terünkbe rengeteg közösségi programot zsúfoltam, amelyek megvalósítása önkéntes egyetemisták bevonását is igényelte. Mivel azonban eddigi tapasztalataim azt mutatták, hogy a hallgatók önkéntes bevonása hosszabb folyamat, amelyhez mindenekelőtt egy magáért felelős, „érintetté tett” közösséget kell építeni, a gyors siker érdekében az iskolai közösségi szolgálat intézményét is segítségül hívtam. Bíztam az iskolákban (mivel biztos voltam benne, hogy jól jön majd

nekik az értő együttműködés), és bíztam a diákokban (hogy vonzó lesz számukra az egyetemi terep). Mindkettő beigazolódt. A KÖSZI gőzerővel, várakozásaimat fölmúlva abszolválta fennállásának első évét.

Itt fontos megjegyezni, hogy a Községi Szolgálati Iroda nemcsak saját kereteiben fogad IKSZ-es középiskolásokat, hanem egyik fő feladata a Miskolci Egyetem egészében megszervezni a diákok számára az iskolai közösségi szolgálatot. Ehhez az egyetem nevében megállapodásokat kötöttünk és élő együttműködést alakítottunk ki az

a gyors siker érdekében
az iskolai közösségi
szolgálat intézményét is
segítségül hívtam

összes érettségire adó miskolci (illetve néhány Miskolc környéki) középiskolával, elkészítettük a működéshez szükséges dokumentumokat, folyamatosan készítjük fel és koordináljuk az egyes

szervezeti egységek IKSZ-felelőseit, összegyetem szinten statisztikai adatokat gyűjtünk a folyamatról, aktívan részt veszünk a diákok tapasztalatainak feldolgozásában, illetve kérdőívben visszajelzést kérünk a szolgálatukról lezárt középiskoláktól.

A legmotiválóbbról szakmai kihívás ebben a feladatkörben a különböző szervezeti egységek érintett kollégáinak felkészítése arra, hogy az egyetemen végzett iskolai közösségi szolgálat a *service learning* koncepcióval összhangban valósuljon meg. Ez egy közös, az intézmény egészére kiterjedő tanulási folyamat, amelyet – a fokozatosság elvét szem előtt tartva – folyamatosan mélyítünk, szélesítünk.

Amikor az egyes szervezeti egységektől újabb feladatjavaslatok érkeznek hozzánk, megvizsgáljuk azokat a pedagógiai célok szempontjából, majd szükség esetén

szakmai támogatást nyújtunk az adott kollégáknak a tervezett tevékenység átalakításához, újragondoláshoz.

Az utóbbi egy évben többször folytattam beszélgetéseket más egyetemeken érintett dolgozóival, illetve igyekeztem áttanulmányozni a témában fellelhető internetes tartalmakat. Úgy tűnik, felsőoktatási szinten az intézmények könyvtárai a legaktívabbak a segítő diákok toborzásában, emellett egyes szervezeti egységek vagy oktatók szigetszerű (hosszabb távú vagy akciójellegű) kezdeményezésként biztosítanak terepet az 50 órás iskolai közösségi szolgálathoz, de találkoztam olyan megoldással is, ahol a beiskolázásért felelős szervezeti egység próbál kampányjelleggel IKSZ-es középiskolásokat becsatornázni az egyetem hétköznapijaiba. Saját példánkon kívül egyelőre csupán az Óbudai Egyetemen találtam olyan kezdeményezést, amely összegytemi szinten, átgondolt koncepció mentén, szakmailag megalapozva tervezi, szervezi az iskolai közösségi szolgálatos diákok bevonását.

Érdemes lenne (akár longitudinális) kutatás alá vonni, hogy az egyetemek mint fogadó intézmények felkészülnek-e, illetve hogyan készülnek fel arra, hogy releváns (a *service learning* kettős céljának megfelelő) terepet biztosítsanak az iskolai közösségi szolgálat végzéséhez; élő kapcsolatban állnak-e az együttműködő középiskolákkal; az együttműködési megállapodásokon túlmutatóan kialakítanak-e valamilyen dokumentációs rendet az IKSZ-es diákok fogadásához; monitorozzák-e a folyamatot; valamilyen formában gyűjtik-e a diákok tapasztalatait...

élő kapcsolatban állnak-e az együtt- működő középiskolákkal

Nemrégiben olvastam az egyik hazai egyetem oldalán, hogy a tanulmányi csoportnál iratrendezéssel, iratselejtezéssel, kérelmek rendezésével, fénymásolással teljesíthető az 50 órás iskolai közösségi szolgálat. Amellett, hogy feltételezem, hogy nem az ottani dolgozók mun-

káját látják el a középiskolások (mert az sem morálisan, sem jogilag nem lenne elfogadható), azt gondolom, hogy az ilyen típusú feladatok felajánlása esetén különösen fontos annak tisztázása (a feladatkiírók fejében és a feladatkiírásban egyaránt), hogy mitől lesz a feladatvégző számára releváns tartalmakkal bíró, érdemi tanulással járó közösségi szolgálat az adott tevékenység.

Azt szoktam javasolni, hogy amikor iskolai közösségi szolgálati tevékenységet tervezünk, mindig tegyük fel magunknak a következő egyszerű kérdést: Mi az, amit ad, és mi az, amit kap az adott feladat elvégzésével a diák? Ha valamelyikre nem tudunk válaszolni, akkor a tevékenység biztosan nem felel meg az iskolai közösségi szolgálat kritériumainak. Mérleghasonlatomat előcítálva: nem kezelhetjük az IKSZ-es középiskolást (iratrendező, bútortologató, klaviatúratisztító) segéd munkásként, csak mert számunkra nagy segítséget jelent a szolgálata, de ugyanígy nem tekinthetünk rá pusztán beiskolázási programrésztvevőként sem, akit megkínálunk valami jó kis szolgáltatással (előadással, önismereti foglalkozással, laborlátogatással) anélkül, hogy ő mindeközben hasznosnak érezné magát.

Meggyőződésem, hogy az egyetem világában számtalan olyan potenciál rejlik, amelynek mozgósítása alkalmat adhat a (beiskolázási célokon túlmutató) kölcsönös

haszonnal járó, valós igényekre/hiátusokra reagáló, tanulást/fejlődést eredményező, közösségi (közösségben, közösségért zajló) szolgálatra.

Mutatok két hasonló példát, két különböző intézményből.

„A középiskolás korosztály számára is készülő közösségi médiatartalmak készítésében való részvétel. Fotó- és videofelvételek készítése, szövegírás és egyéb szerkesztési feladatok támogatása.” – Az Óbudai Egyetem Egyetemi Kutató és Innovációs Központja kínálja ezt a lehetőséget az IKSZ teljesítésére.³

„Média7vége! Brandépítés, médiamegjelenés tervezése, végzett egyetemi hallgatókkal videóinterjúk készítése, technológiát bemutató videók (fémtechnológiai üzemek, kísérletek) rögzítése, videóvágás.” – Egy példa a Miskolci Egyetem Műszaki Anyagtudományi Karának feladat kínálatából.⁴

Mindkét feladat kétségkívül kreatív, motiváló, a fogadóhely számára nyilvánvaló haszonnal jár, a segítő számára pedig tanulási, fejlődési lehetőségeket kínál.

KÖSZI

Kis szervezetünk, a Községi Szolgálati Iroda hétköznapijaiba a vártnál gyorsabban és hatékonyabban szervesült az iskolai közösségi szolgálat. Munkánkat egész évben heti rendszerességgel támogatják miskolci középiskolás fiatalok. Irodánk fennállásának első évében 14 középiskolából 65 diák összesen 930 órában teljesített nálunk közösségi

szolgálatot. Néhányan csak nemrég kapcsolódtak hozzánk, azonban több olyan fiatal is van, aki az 50 óra elvégzése után önkéntesként is folytatta nálunk segítő tevékenységét.

Közösségi programjainkon egy kis emlékkönyvbe gyűjtjük a kedves visszajelzéseket, emellett e-mailen, Messengeren is folyamatosan érkeznek reflexiók, amelyeket szintén elmentünk, megőrzünk. A közösségi szolgálat zárultával pedig egy rövid, fókuszált kérdőívben is visszajelzést kérünk a diákoktól.

Azonban nemcsak a diákoktól kapunk visszacsatolást, hanem az iskolai koordinátoroktól, osztályfőnököktől, sőt sok esetben a szülöktől is. A miskolci Földes Ferenc Gimnázium egyik diákjának anyukájától például

ez az üzenet érkezett: „Köszönjük a lehetőséget! A fiam szeret veletek lenni, mindig nagyon szívesen megy, szívesen segít a programjaitokon, aminek én is őszintén örülök, mivel rengeteg új benyomás éri, amely nagyon hasznos, fontos számára, fejleszti a világnézetét, a gondolkodását, a véleményét, a kapcsolatait. Irtó jó dolgot csináltok! Gratulálok!”

Végezetül álljon itt egy körkép azokról a tevékenységekről, amelyeket a középiskolások végeznek nálunk, a KÖSZI-ben!

A **Multilingual World Café** programozatunkon az IKSZ-es diákok angol (ritkán spanyol) nyelvű beszélgetésekben vesznek részt külföldi és magyar egyetemistákkal. Előzetesen felkészítjük őket a társmoderatori szerepre, illetve esetenként asztalgazdafeladatot is ellátnak. Önkéntes

az 50 óra elvégzése után
önkéntesként is folytatta
nálunk segítő tevékenységét

³ Községi Szolgálat az Óbudai Egyetemen – Forrás: <https://uni-obuda.hu/kozossegi-szolgalat/> [az „EKIK” pontnál]

⁴ A forrás a Miskolci Egyetemmel együttműködésben álló középiskolák számára készített, folyamatosan aktualizálódó online táblázat.

hallgatóinkkal együtt ők a felelősek az ingyenes büfé kialakításáért, működéséért is.

A nyári szünetben e programunkat az angol nyelvű **Multilingual Uni Trip** váltja fel. Ennek keretében heti rendszerességgel szervezünk túrákat, kirándulásokat a szünidőben Miskolcon „ragadt” külföldi hallgatók és családtagjaik számára. 2022 nyarán tíz ilyen egész napos programot valósítottunk meg, amelyen iskolai közösségi szolgálatos diákok segítettek az angol nyelvű kommunikációt, tolmácsoltak, idegenvezetést tartottak. Ezeken az alkalmakon a külföldi résztvevőket arra ösztönözzük, hogy ha szeretnének néhány magyar szót, kifejezést tanulni, esetleg magyar nyelvtudásukat szeretnék trenírozni, nyugodtan kérjék ebben IKSZ-es diákjaink segítségét.

Az egyetem hallgatói és dolgozói számára egész évben heti rendszerességgel szervezett **Társasjáték Klubunkban** „játékmeszteri” szerepet töltenek be középiskolás segítők. Többnyire a gyorsan tanulható, rövid játékidős ún. partijátékok továbbtanítására készítjük fel őket, azonban affinitás esetén önkéntes egyetemista játékmestereinktől komplexebb játékokat is megtanulhatnak, majd továbbtaníthatják azokat klubunk látogatóinak. A programunkon részt vevő külföldi hallgatóknak az angolul (esetleg más nyelven) beszélő diákok nyújtanak segítséget.

A Társasjáték Klubon kívül az egyetem rendezvényein megvalósított **KÖSZI Élményszigeten** is nélkülözhetetlen segítséget jelentenek számunkra a közösségi és társasjátékos foglalkozásokra „kiképzett” középiskolásaink. Minden ilyen rendezvényen egyetemista önkénteseink és iskolai

közösségi szolgálatos diákjaink segítségével tevékenykedünk (pl. Kutatók Éjszakája, Gólyatábor, Pont Ott Parti, Orientációs Napok, Nyílt Napok, Gyermeknap, Családi Nap, nyári táborok).

Az egyetem polgárai számára szervezett **Kézműves Műhely**ünkön a foglalkozások előkészítése, az eszközök/alapanyagok rendezése, illetve egy-egy egyszerűbb kézműves technika megtanulása és továbbadása a feladat. A programunkon részt vevő külföldi hallgatóknak itt is az angolul (esetleg más nyelven) beszélő diákok nyújtanak segítséget.

Utolsóként még egy területet kiemelnék, amelyben rendszeresen működünk együtt középiskolásokkal: rajzolni ügyesen tudó segítőkre bízunk programjaink egyedi dekorációinak, plakátjainak elkészítését, továbbá ők „gyártják” a KÖSZI kézzel megrajzolt egyedi kítűzőit, hűtőmágneseit, amelyek reprezentációs ajándékként szolgálnak kampányainkban, illetve vendégeink számára.

arra ösztönözzük, hogy
nyugodtan kérjék IKSZ-es
diákjaink segítségét

Ahogy fentebb írtam, meggyőződése, hogy az iskolai közösségi szolgálat a lehetőségek szigete...

De nem csupán a köznevelés, hanem az egyetemek világában is. Meg

kell tanulnunk értően, az alapelveket szem előtt tartva hozzájárulni, és akkor minden szereplő profitálhat belőle: az egyetem, a diák, az iskola. Az „egyetem profitja”-t említve továbbra sem elsősorban a beiskolázásra gondolok (annak ellenére, hogy tisztában vagyok ennek fontosságával). Hálás vagyok azoknak a diákoknak, akik közösségünk aktív részeseivé válva különböző segítő tevékenységekkel hozzájárultak ahhoz, hogy

a Miskolci Egyetem Közösségi Szolgálati Irodája egyetlen év leforgása alatt több mint 100 ingyenes közösségi programot tudott megvalósítani magyar és külföldi hallgatók, illetve egyetemi dolgozók körében.

ZÁRSZÓ HELYETT

„Nyáron a Miskolci Egyetem Multilingual Uni Trip programsorozatán végeztem közösségi szolgálatot. A feladatomból az volt, hogy beszélgetsek, illetve bizonyos esetekben fordítsak a külföldi hallgatóknak. Rendkívül befogadó, kedves közösségre találtam, mindig alig vártam a következő alkalmat. Ezek a napok voltak vakációm fénypontjai! Rengeteg tapasztalatot, és

rengeteg új ismerőst, barátot szereztem, akikkel azóta is tartom a kapcsolatot.

Én időközben túlteljesítettem az 50 órát, úgyhogy a végén már önkéntesként vettem részt a programokon. Amellett, hogy hasznos dolgot teszünk a közösségnek, a közösségért, mellette rengeteg mindent kapunk ezeken az alkalmakon. Rendkívül sokat beszéltem angolul, ez nagyban hozzájárult idegennyelvi beszédkészségem fejlődéséhez, magabiztosságom erősödéséhez, személyiségem alakulásához.

A KÖSZI irodát csak ajánlani tudom. A kötelező közösségi szolgálat rendkívül gyorsan eltelik, de ide az ember annak teljesítése után is vissza szeretne térni.” (Bakos Dániel, Fráter György Katolikus Gimnázium, Miskolc)

IRODALOM

- Alliance For Service Learning in Education Reform (1993): Standards of Quality for School-Based Service-Learning, *Equity & Excellence in Education*. 26. 2. sz., 71–73.
- Czető Krisztina és Mészáros György (2015): Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása. In: Rapos Nóra (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE PPK, Budapest.
- Delano-Oriaran, O., Penick-Parks, M. W. és Fondrie, S. (2015): *The SAGE Sourcebook of Service-Learning and Civic Engagement*. SAGE Publications.
- Furco, Andrew (1996): Service-learning: a balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. – Corporation for National Service (eds): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service, Washington, DC. 2–6.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2015a): Társadalom, igazságosság, felelősségvállalás. In: Knausz Imre és Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúráváltás lehetőségei*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2015b): A jezsuiták szeretetszolgálat az iskolai közösségi szolgálat kontextusában. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2017): A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program módszertani vonatkozásai. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve*. Iuvenis – ISZT, Budapest, 166–188.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2018): A közösségi pedagógiai gyakorlat és az iskolai közösségi szolgálat tartalmi, módszertani összehangolása. In: G. Molnár Péter és Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 249–259.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2019a): Közösségi szolgálat a tanárképzés tantervében. *Szociálpedagógia*. 13. sz. 121–138.

Karlowits-Juhász Orchidea (2019b): A szeretetszolgálat módszertana és hozadékai a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban. *Szociálpedagógia* 13/2019 160–185.

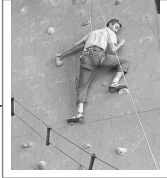
Nahalka István: Változik-e az iskola? Letöltés: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/2021/> (2022. 11. 30.)

National Service-Learning Cooperative (1999): Essential Elements of Service-Learning. National Youth Leadership Council, St. Paul, MN.

National Youth Leadership Council (2008): K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. Letöltés: http://www.lsu.edu/academicaffairs/ccell/files/standards_oct2009-web.pdf (2022. 11. 30.)

Wade, R. C. (1997): Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum. SUNY Press, Albany, NY.





BOGNÁR LÁSZLÓ

Hogyan oktathatunk művészfilmet közoktatásban?¹

A filmpedagógia néhány kimondatlan, kibeszéletlen előfeltevéséről

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az esszé a művészfilm filmpedagógiai szerepeltetésének lehetőségességét állítja szemléltető példák által; szerepeltetésének szükségessége mellett nem érvel. Célcsoportként tizenhat évesnél nem fiatalabb diákokat feltételez. Minden mozgóképi alkotásban megjelenik a művészi igénynek rendelődik alá az üzleti és a manipulatív érdek. A mozgóképek művészi teljesítményét a gadameri képontológiára építve értelmezi az esszé. A művészfilm nem állítható szembe a tömegfilmmel. Az esszé amellett sorakoztat fel érveket, hogy a film eleve, születése pillanatától tömegfilm. A művészfilm példát mutat a téma (a dolog) hiteles mozgóképi feltárására, így szerepeltetése az oktatásban nagyon is hozzájárulhat a diákok médiaproduktumokkal szembeni kritikai attitűdjének fejlesztéséhez. Alighanem a tematikus érintettség vagy érdeklődés kapcsolhatja össze a leginkább a művészfilm értő nézőit és a film elbeszélőjét. A dolog, az ügy iránti érdeklődés, elkötelezettség az alkotói (narratív és stilisztikai) döntésekben ragadható meg. Így a művészfilm tanítása elsősorban ezeket a döntéseket kell, hogy hozzáférhetővé, hogy megfontolás, mérlegelés tárgyává tegye. A döntések azonban a film egy vagy két választott jelenetéből is megragadhatók, a megragadás tehát nem kívánja meg a teljes mű előzetes reprodukív ismeretét. A „teljes mű” megfogalmazás azt sugallja, hogy a művészfilmnek egyetlen, zárt, megbonthatatlan alakja van. Az esszé példákkal mutat rá, hogy egyetlen filmnek több alakja lehetséges, amelyek a nézőkre és körülményekre tekintő alkotói döntésekből származtathatók. Végül három művészfilmrészlet példája mutat utakat, hogy hogyan lehetne a diákokat ráébreszteni tematikus érintettségükre, és ezáltal hogyan lehetne hozzáférhetővé tenni számukra az elbeszélői döntéseket.

Kulcsszavak: 16 évesnél nem fiatalabb diákok, művészfilm, tömegfilm, hermeneutikai képontológia, tematikus érintettség

¹ Köszönöm Veszprémi Atila szíves segítségét, gondolatébresztő kérdéseit, nyitottságát, szöveggondozó figyelmét, azt, hogy mondhatni kézen fogva vezetett át (manuducebat) dolgozatom elkészítésének nehézségein.

A MŰVÉSZFILM HELYZETE A KÖZOKTATÁSBAN

Jelen esszét oktatói megfigyelésem ösztönzi: a mozgókép- és médiaatanár-képzésre felvett hallgatóknak nem is a tájékozatlansága (a műismeret hiánya), hanem az idegenkedése vagy az érdektelensége a szembeötlő a művészfilmekkel szemben.¹ Mint veszélyes atomhulladékot kerülik. Ebből az alkotásokkal való korábbi érdemi találkozás hiányára következtek, amit nem magyaráz a mozgóképi vagy médiaórák utóbbi években erősen korlátozott jelenléte a közoktatásban.² Úgy fest, más órákon sem jelennek meg művészfilmek, holott tematikusan a közoktatás szinte összes témaköréhez találni érdemben illő, a kérdésekre, problémákra érzékenyítő alkotást.³ A művészfilm filmpedagógiai jelenlétének hiánya a mozgókép felé fordítja a dolgozat érdeklődését: a film

mely vonása nehezítheti az iskolai használatát?

A szóválasztás (*művészfilm*) törekszik elkerülni a „populáris” – „elitista” megkülönböztetést, amely gyakran felbukkan napjaink diszkuszióiban, és nemegyszer a tananyagba vonható példák, esetek körének szűkítését, alkotások didaktikai hátra sorolását célozza; a gazdagítás helyett a korlátozást. A művészfilm témája feltárásával, a populáris alkotásokat a gyártás és forgalmazás finansziális érdekeivel kapcsolja össze jelen dolgozat. Ebben az értelemben a kettő nem is állítható szembe egymással, önmagában egyik megnevezés sem képvisel értéket vagy minőséget. Az *elitista* jelzőt nem használja jelen írás.⁴

A megfogalmazás – a művészfilmek filmpedagógiai használhatósága – arra utal, hogy a dolgozat ezen alkotásokra mint a nevelési, oktatási célok megvalósításának lehetséges eszközeire tekint. Semmiképp nem

¹ Vö. Hartai, 2018b; a „Film az új média-környezetben” szakasz 1. bekezdése, továbbá „A mozgóképes tartalomfogyasztás szerkezete” szakasz és táblázatai azt mutatják, hogy 24 éves korig a „youtube és vlog” és a „sorozat” a legnépszerűbb, 30 éves kor fölött a játékfilmek nézettsége kiugró, továbbá „a 13–19 éves korosztály leggyakrabban az 5–15 perces, majd a 15–45 perces szövegeket választja. A 45 perces tiszta idővel dolgozó szövegformák elsősorban a sorozatok, az 5 perc körüliek az online videók”.

² Az, hogy filmek is szerepeljenek a médiaoktatás programjában, nem magától értetődő, vö. Szijártó, 2007, 16., 19., 22., 28.

³ Vö. Hartai, 2018b: „A filmoktatás további komoly lehetősége a filmpedagógia, vagyis a filmmel (tehát nem a filmre) történő oktatás, amely rengeteg kulturálisan kódolt probléma felismerésére, megfogalmazására és feldolgozására alkalmas.”

⁴ A pedagógiai értékképviselés és értékközvetítés (amely a „populáris” – „elitista” szembeállítások egyik hallgatólagos téje) mintha erejét meghaladó gondok megoldására vállalkoznék: a diákok közti különbségek, amelyek családjuk egzisztenciális helyzetéből, lakóhelyük természeti és épített környezetéből, fejlesztő pedagógiák hozzáférhetőségéből és mobilitási adottságaikból fakadnak, olyan szélsőségesek, hogy azok áthidalása, kiegyenlítése, mérséklése aligha terhelhető az iskolára. Pórián szövege: más a műveltség képviselésének környezete és terhe ott, ahol buszon, villamon utazva könyvesboltok és mozik portálján és kirakatában, színházak és koncerttermek plakátjain mutatják magukat a kortárs kánonok, és a kereszteződés könyveskordéján pár száz forintért megvásárolható bármely magyar költő-klasszikus összes műve – és ott, ahol az írott (irodalmi) szöveget a közüzemi fizetési felszólítás jelenti, és még a kamra polcain sem találkozni a tavalyi magazin irodalmi mellékletével. Más a környezetvédelem, a környezetismeret, a biológia képviselésének környezete és terhe ott, ahol családok erdőből, rétről gyűjtenek gombát, gyümölcsöt, gyógy- és más ehető növényt, és a húst házánál tartott állataikból szerzik vagy a környező élő vizekből – és ott, ahol ételfutár csenget a kész meleg vacsorával, és az étel megrendelői azt sem tudják, hogy fest a búzatábla, a haszonállatokat pedig az állatkertből ismerik – vagy épp ahol a hulladékgyűjtőkből vagy mások kertjeiből kell összeszedni a betevő falatot. A körülményeken mintha kicsorbulna az érvek éle.

kívánja a művészfilmek megismertetését ön-
álló pedagógia célként állítani. Ehhez fel-
használásuknak nem a le-

hetőségét, hanem a

szükségességét kellene állí-
tani. Éppily távol áll tőle,
hogy más mozgóképi alko-
tások pedagógiai használa-
tát korlátozza.⁵ Mondan-

dójához a művészfilmek felől közelít, a
dologhoz (a témához) fűződő, a művészfil-
meket sajátosan jellemző viszonyulásmód
felől, ám ezzel nem törekszik hitelteleníteni
más mozgóképi viszonyulásmódokat. Azt
azonban állítja a dolgozat, hogy a művészfil-
mek pedagógiai mellőzése a világban való
eligazodás szemszögéből fontos látásmódtól
fosztja meg a diákokat, olyantól, amely segít
kiismerni magunkat a környező világban, és
abban segít ráismerni saját magunkra, meg-
ismerni magunkat. A művészfilmet az kü-
lönbölteti meg a világ (a valóság) többi
mozgóképi megközelítésétől, hogy minde-
nekelőtt a dologra hagyatkozik, arra, aho-
gyan a dolog a vele folyó alakuló kölcsönha-
tásban megmutatkozik. Sajátos nyitottságot
mutat a dolog iránt.⁶

a művészfilmek pedagógiai
mellőzése fontos látásmódtól
fosztja meg a diákokat

A művészfilm dolog iránti nyitottságára
vall filmstilisztikai igényessége; rátalálni a
dologhoz legillőbb, a té-
mát minél teljesebben,
minél igazabban megjele-
nítő látványra és hang-
zásra. Ebből ered a mű-
vészfilmek audiovizuális
útkeresése, eltávolodása a
sablonoktól. Elbeszélés és filmstilisztika ösz-
szefonódása teszi, hogy művészfilmek egy-
aránt használhatók a szaktárgyak és a moz-
góképi vagy média szaktárgyak tanításában:
ugyanaz a film érzékenyíthet egy történeti
téma, egy közéleti jelenség iránt, és egy-
szersmind hívhat stilisztikai elemzésre, értel-
mezésre. Jelen dolgozat nem különíti el a
filmek szakirányos és közismereti használa-
tát.

A nyitottság, amely engedi vezetni
(mondhatnánk, tanítani) magát a dologtól,
olyan alkotói, művészi döntések meghozata-
lára utal, amelyek nem a témával való talál-
kozás előtt, valami általános módszertől in-
dítatva, hanem az alkotás folyamata
közben, a téma és az alkotók kölcsönhatásá-
nak változó helyzeteiben, a témával együtt
élő figyelemből születnek. Pedagógiai

⁵ A közösségi média használatának, működésének rejtett előfeltételeit, fonákságait, hatásmechanizmusait aligha lehet
jobb példán felfejteni, kibontani, mint amit a magántermészetű, minden nyilvános közzétételi és alkotói szándéktól
mentesen készült poszt kínál. Címe: „Zsanett legyél szombaton ötkor a szökökútnál!”, linkje: https://youtu.be/_QIswil2a4w (legutolsó megtekintés: 2022. 12. 28.). A felvételt ráadásul közel három és fél millióan látták,
ami bármelyik magyar kasszasiker film nézettségén túltesz.

⁶ Ezt szemléltetheti Krzysztof Kieślowski útja a dokumentumfilmtől a játékfilmhez. Tapasztalatai szerint a játékfilm
nagyobb lehetőséget ad a valóság (a dolog, a téma) feltárására, megnyitására (vagy ami ezzel egyet tesz, az igazság
megjelenítésére), mint a dokumentumfilm. Reflexiói némiképp provokatívak, mert hajlamosak vagyunk azt gon-
dolni, hogy épp a dokumentumfilm az, amely eredményesebben, hitelesebben, meggyőzőbben teljesíti ezt a feladatot.
Vö. „A dokumentumfilmzés során észrevettem, hogy minél közelebb akarok kerülni az emberemhez, ő annál jobban
becsukódik előttem. Valószínűleg ez volt az oka, hogy áttértem a játékfilmekre”. (Kieślowski, 1996, 87). A témára
való ráhagyatkozás, a dologtól való vezettetés igénye, a hatalmi beavatkozástól, az uralom alá vetéstől való tartózkodás
fogalmazódik meg a következő sorokban: „a dokumentumfilmet nem szabad a szereplők életének befolyásolására
használni, sem jó, sem rossz irányban. [...] Leginkább azt tartom veszélyesnek, hogy a film megváltoztathatja egy
szereplőnek az életről való gondolkodását, az attitűdjét. [...] ez a dokumentumfilm egyik nagy csapdája” (Kieślowski,
1996, 78).

szándéka szerint jelen dolgozat épp ezen alkotói döntések felfedezésére, ennek jelentőségére törekszik felhívni a figyelmet a művészfilmekben. A tárgyra irányuló figyelem, a ráhangolódás, az ezzel együtt járó intellektuális munka (erőfeszítés és öröm), a dolog így feltáruló, korábban aligha ismert új vonásainak, arcainak felfedezése az, amit a diákok számára megmutathat, közvetíthet az oktatás a művészfilmek közös tanórai tanulmányozásával. Arra indíthatja a diákokat, hogy saját mindenkori jelen szituációjukból kiindulva gondolják újra, sajátítsák el, értelmében gazdagítva (nem pusztán reprodukív, megsokszorozó módon) ismételjék meg az alkotásban sűrűsödő egykor volt alkotói döntéseket. Azaz törekedjenek azokból okulni, saját maguk számára alkalmazható tanulságokat levonni.

A tizenegyedikesek és tizenkettedikesek nevelésének, lelki érlelődésének aligha van jobb katalizátora, mint a művészfilm. A NAT és az NMHH (a tantárgy tanulmányi rendben elfoglalt helyét és a film nézőit illető) korhatár-besorolása találkozik: a 16 éven felüliekre korlátozott művek halmaza bőséges kínálatot nyújt művészfilmből. A hozzáférés technikai, intézményi akadályai jóval csekélyebbek, mint például a színházi előadásokéi, hiszen tetszőleges időben és helyen vetíthetők. Az internetes hozzáférés a finansziális akadályokat is elgördíti: ha nem ragaszkodunk mereven egy szűken összeállított filmes kánonhoz, akkor nem sok idő találni online szabadon megtekinthető (jogtiszta megtekinthető) alkotást adott tematikához vagy adott szerzőtől.

a mozgókép születése pillanatától eleve tömegfilm

A művészfilm és a populáris alkotások megkülönböztetése kínálja az állítást: valamely mozgókép művészfilm volta nem eleve, nem előre eldöntött egyszer s mindenkorra. Amikor a művészfilmek filmpedagógiai haszna mellett érvel, a dolgozat nem egy megcsontosodott kánon darabjait javasolja fogyasztásra, hanem a felfedezés (vagy az újraértékelés) lehetőségét és annak diákok számára állítható iskolai példáját ál-

lítja. A mozgóképet a benne megjelenő dolog, téma felől is érdemes kikérdezni: mennyire fedi fel annak természetét a film, mennyire világít rá

annak számunkra korábban homály fedte rétegeire, vonásaira. Nemegyszer így lép elő friss klasszikussá a rég elfeledett, porosnak hitt film, vagy derül ki a korábban magasztalt munkáról, hogy nem szólít meg minket.⁷

A popularitáshoz kapcsolódik az állítás, hogy a mozgókép születése pillanatától eleve tömegfilm – nemcsak a tökmozgás, nemcsak a vetítés látogatottsága szemszögéből, de abban az értelemben is, hogy a film a nyilvános vetítésen a nézők jelenléti közösséget hozza létre. Ezt a tömeget az őt alkotó egyének közös figyelme, a témáról való együttgondolkodása és egymásra figyelése jellemzi, igényük az egymással szót értésre. Vertov elgondolását a filmnéző tömeg magára eszméléséről az különbözteti meg Benjaminétől, hogy – anticipálva a dolgozat későbbi elemzésének következtetését – a mozivetítés idején egyszerre valósul meg a részvétel és a résztvevői látószögből eredő önreflexió. A mozgókép természetétől adott

⁷ Friss példa a kánon meglepő változására a BFI 2022-es összeállítása minden idők száz legjobb filmjéről, amelynek első (!) helyére Chantal Akerman filmje került, a *Jeanne Dielman, 23, quai du Commerce, 1080 Bruxelles*, ld. <https://www.bfi.org.uk/sight-and-sound/greatest-films-all-time> (legutolsó megtekintés: 2022. 12. 28.).

közösségteremtő szerepe az oktatásban jól kamatoztatható, ráadásul úgy, hogy a nézői-értelmezői közösség létrehozása és önmagára ébresztése nem didaktikai-pedagógiai járuléka a mozgóképnek, hanem a film eleve adott lehetőségének felszínre hozása, megvalósítása. A gyártás és forgalmazás digitális fordulatával csak gazdagodnak a mozgókép közösségteremtő lehetőségének útjai, módja.

A művészfilmek tanórai használatának technikai, intézményi, szabályozási nehézségei ösztönzik a teljes alkotás mítoszának vizsgálatát is az esszében.

Az ott felhozott példák nemcsak az elbeszélés témájához igazodó alkotói rugalmasságot szemléltetik, hanem azt is, hogy az alkotói döntések kívül-be-

lül megvilágítható emberi cselekvések. A dolgozat pedagógiai ajánlatként az alkotói döntéseket szeretné kibontani, kicsomagolni a diákokkal a művészfilmekben nem utolsósorban azért, hogy a diákok megérezhessék, átélhessék az érintettséget az életük, illetve közösségük döntéseiben.

A „hogyan” címben szerepeltetése azt jelzi: lehetséges művészfilmeket bevonni a közoktatásba. A „hogyan” kérdése nem választható el és nem is sorolható hátrébb a „lehetséges-e” kérdésénél. Jelen esszé nem

teszi témájává a kérdést, szükséges-e az oktatásuk, hallgatólagosan mégis azt feltételezi, hogy oktatásuk nem hiábavaló, sőt egyenesen nyereség. Oktatásuk szükségességét állítani annyi, mint irányelvekről, utasításokról, tehát kényszerekről értekezni – arról, hogy miért volna ez elkerülhetetlen feladata minden tanárnak minden adott korcsoportú osztály számára. A „minden” kitétel elterelné a figyelmet a konkrét alkotásokról. Ráadásul a „minden tanár” követelménye – a művészfilmek „közismerten” alacsony nézettségét tekintve – nemegyszer saját filmné-

zői szokásaiknak, érdeklődésüknek ellene feszülő viselkedést várna el a tanároktól, hiába tudható, hogy alighanem épp ők adják ennek az egyszerre leértékelt és kevesellt kö-

zönségnek a java részét. Márpedig az erőltetés a tanárok, és általuk a diákok részéről csak nehezítené a ráhangolódást az alkotásra, és ugyanígy nehezítené a személyes intellektuális erőfeszítést,⁸ amit a művészfilmek a mozgóképek közt talán leginkább megkívánnak, mindez pedig leronthatná a közös értelmezői munka hitelét. Kíváncos tehát a művészfilmek tanítása (a róluk és az általuk való tanítás),⁹ ám csak akkor, ha megvan rá a tanár és általa az osztály nyitottsága.

az alkotói döntéseket szeretné kibontani, kicsomagolni a diákokkal a művészfilmekben

⁸ Olay (2015, 328) Benjamin tömegfilmkoncepciójának tétjeként rávilágít az európai esztétikai gondolkodás egyik előfeltevésére, amely egyszersmind lehetőségfeltétele a filmpedagógiának is, „Benjamin[nak] [...] a [...] filmre vonatkozó pozitív értékelése az európai esztétikai gondolkodás egyik régi és alapvető előfeltevésének megkérdőjelezésén alapul: a magányos és koncentrált befogadó előfeltevésén. [...] A film nevezetű új médium üdvözlése – ahogy mai elektronikus megfelelőié is – azon áll vagy bukik, sikerül-e meggyőzően kétségbe vonni ezt az előfeltevést. Benjamin ezt nézetem szerint sem a műalkotás-tanulmányban, sem további írásaiban nem tudta meggyőzően kimutatni”. Vö. Uo., 326–327.: „Benjamin szerint az előző korokban a műalkotást egyedül, másoktól izoláltan és ennyiben ’aszociálisan’ koncentrált szemlélésben fogadták be. Ezzel szemben a jelen korban a filmet kollektív módon és egyidejűleg többen fogadják be, mégpedig kontempláció nélkül”.

⁹ Vö. Hartai, 2018b: „A filmoktatás további komoly lehetősége a filmpedagógia, vagyis a filmmel (tehát nem a filmre) történő oktatás” – ld. továbbá Trencsényi, 2000, 10.

MI A MŰVÉSZFILM?

A művészfilmet jelen esszé a befektetői és a manipulatív mozgóképes vállalkozások alternatívájaként érti, ezek választékában helyezi el. Film létrehozására ösztönözhet egyrészt a finansiális haszonszerzés, másrészt a ráhatás, a manipuláció igénye (legyen az a katarzis vagy a propaganda, pártpolitikai indoktrináció, termékreklám vagy a szórakoztatás, a társas közérzetjavítás vagy a nevelés, a Bildung, vagy oktatófilm), harmadrészt az igazság vagy a valóság feltárásának igénye (amely megvalósulhat valamely emberi vagy természeti világ, cselekvéshelyzet, kézzelfogható valóságrészlet, személyek közötti viszony, karakter vagy épp a színész személye természetének, mozgatórugóinak, erővonalainak, mozgásterének megjelenítésében).

Aligha létezik film, amelyben ne jelennék meg mindhárom törekvés: minden film ipari termék (tehát tőkebefektetést igényel), közösségi fogyasztásra létesült helyeken (pl. mozi, televízió, közösségi háló) férhető hozzá (ott tehát, ahol eleve adott és kínálkozik a manipuláció lehetősége), továbbá konstrukció, koncepció szerint készült audiovizuális alkotás (tehát valamilyen, az igazságról vagy a valóságról alkotott elképzeléssel párosul). A megvalósult alkotások java részében ezek egymást támogatják.

Tarr Béla filmjeiben együtt jár a rokonszenv és az erkölcsi megítélés paradoxonjára való ráismertetéssel

Például a propagandisztikus cél a művészi megvalósítás magas fokán és jelentős pénzbefektetés mellett valósul meg Leni Riefenstahl *Olympia* (1938),¹⁰ Eisenstein *Pattyomkin páncélos* (Броненосец "Потёмкин"; 1925) vagy Jancsó Miklós *Fényes szelek* (1968) filmjében. A törekvés új – a mai embereket megszólító, mégis hiteles – példák (realisztikus, evilági léptékű, offline hősök) állítására (szemben mondjuk a *Terminátor* vagy a *Csillagok háborúja* hőseivel), vagyis a Bildung, a ráhatás igénye nem nélkülözi a művészi megformálás igényét például Andrzej Wajda *Walesa. A remény embere* (*Walesa. Człowiek z nadziei*; 2013) és Clint Eastwood *A párizsi vonat* (*The 15:17 to Paris*; 2018) filmjében, de említhető itt Eastwood *Richard Jewell* (2019) filmje is. Ezek közül *A párizsi vonat* és a *Walesa. A remény embere* fi-

nanciális nyereséget is hozott.¹¹ További példa: az emberi méltóság és forrásainak mozgóképi felmutatása a társadalmi és természeti kiszolgáltatottság, az önzés, az árulás és összeesküvések, a csapdák környezetében, amelyet a

halvány remény és teljes reményvesztettség közti ingás (meginás), gaztettek és státuszvesztés, a bukás folytonos kockázata, a természeti létezésbe való visszasüllyedés jellemez,¹² Tarr Béla filmjeiben együtt jár az ezen embereket érő rokonszenv és az erkölcsi megítélés paradoxonjára való ráismertetéssel, a nézői katarzis (a ráhatás) igényével,¹³ és – mint megvalósultságuk ténye

¹⁰ Vö. Thompson és Bordwell, 2007, 305., továbbá Włodarczyk, 2016, 37–39.

¹¹ Ld. <https://www.imdb.com/title/tt6802308/> – továbbá <https://www.imdb.com/title/tt2113820/> (legutolsó megtekintés: 2022. 07. 02.)

¹² Vö. Kovács, 2013, 73., 76., 191–192., 194., 234–235., 238–239., 251., 264., 293.

¹³ Vö. Kovács, 2013, 31., 198., 296–297., 300., 302–304., 316–319.

mutatja – a finanszírozhatóság módjainak megtalálásával.¹⁴ Ugyanakkor például a *Sátántangó* a forgalmazást saját lehetőségeinek határaival szembesítette.¹⁵ Az *amerikai mesterlövész* (*American Sniper*; 2014) forgatókönyvéből, amelynek rendezéséről – miután a forgatókönyvfejllesztéshez érdemben hozzájárult – Spielberg azért tett le, mert nem látta megtérülőnek a vállalkozást, Eastwood olyan filmet rendezett, amely bevételi csúcsot állított,¹⁶ úgy, hogy a háború fegyverek mellett hozott gyilkos emberi

a filmeket tehát nem valamely indíték meglelte vagy hiánya különbözteti meg, hanem az, hogy melyik indítéké a kezdeményező vagy vezető szerep

döntéseinek és az iraki háború táján szemlélt szociális környezetének kritikájához merész, a háborús film műfaji határait feszegető stilisztikai megoldásokat dolgozott ki.¹⁷

A filmeket tehát nem valamely indíték meglelte vagy hiánya különbözteti meg egymástól, hanem inkább az, hogy melyik indítéké a kezdeményező vagy vezető szerep.¹⁸

¹⁴ Tarr filmjeinek finanszírozásához, gyártásstruktúrájához ld. Kovács, 2013, 26.: „[A *Kárhozat*] volt a filmgyártás államosítása óta az első független magyar filmes produkció”, Uo., 29.: „[Tarr] harminckét évesen a Mafilm büfésnjétől kérte kölcsön a napi bevételt, hogy a *Sátántangó* egy napi forgatásának a műszakját ki tudja fizetni”, továbbá Uo., 33., 270–272., vö. Györffy, 2001, 266. A *Werckmeister harmóniák* finanszírozásához továbbá Tarr, 2021: „[Varga Dénes:] El kellett adni a bálnát, hogy be tudjátok fejezni a filmet? [Tarr Béla:] Nagyjából ez történt. [...] Ez nem egy hollywoodi költségvetésű film volt, hiába voltak benne tömegjelenetek. A film impozáns jeleneteit kevés pénzből kellett megcsinálnunk. [V. D.:] Mennyi volt a *Werckmeister* költségvetése? [T. B.:] Pontosan nem tudom megmondani, akkori áron körülbelül 200 millió forint volt.”, vö. még Medvigy, 2021: „[Horváth Bálint:] Volt olyan, hogy valamit megfelelő eszköz hiányában kellett megoldani? [Medvigy Gábor:] Bélánál ilyen soha nem fordult elő, mindig megszerezette, ha valamire szükség volt ahhoz, amit kitaláltunk, legyen szó lámpáról, kameramozgatóról vagy bármi más felszerelésről. Az egyik snittben Valuska az áruházban jegyzetel, előtte viszont körbe-körbe forgunk a kazettás üvegtető alatt. Ha itt fent vagyok, és alsó gépállásban is vagyok és még közben forgunk, nem lehetett volna úgy felvenni, hogy ne kerüljön képbe a kameramozgató. De szerencsére akkoriban már lehetett hozatni Németországból Sachtler fejes távirányítót és remote headet, amivel meg tudtuk oldani a problémát”.

¹⁵ Kovács, 2013, 193.: a *Sátántangó* „nemcsak hosszú film, hanem egyetlen előadásban kell végignézni, szemben híres elődjével, Fassbinder *Berlin, Alexanderplatz*-cával (1982), amelyet televíziós minisorozatként forgalmaztak eredetileg. Emiatt a *Sátántangó* nemcsak hosszú film, hanem egy kulturális esemény is egyben”. A *Sátántangó* 1994-es Magyar Filmszemlén történt bemutatójához vö. még Esterházy, 1994: „Tarr addig-addig filmezett, míg majdnem megszűntette a filmet. Nem akarom azt mondani, hogy újradefiniálta, noha valami ilyesmi történt, de ennél távolságtartóbban kell fogalmaznom”, továbbá Kovács, 2013, 27., Tarr, 2021, Györffy, 2001, 267.

¹⁶ Minden idők háborús filmjei közt a legnagyobb bevételt hozta, ld. itt: <https://www.imdb.com/title/tt2179136/> (legutolsó megtekintés: 2022. 07. 02.)

¹⁷ Eastwood ugyanazzal az operatőrrel és vágóval három különböző audiovizuális világot alkotott három háborús filmjében, megfelelően annak, hogy három különböző oldalát, tétjét mutatja a háborúnak. A másik két film: *Levelek Ivo Dzsímáról* (*Letters from Iwo Jima*, 2006), *A dicsőség zászlaja* (*Flags of Our Fathers*, 2006).

¹⁸ Vö. Bárány, 2014, 58.: „[...] a legkevésbé sem igaz, hogy a tömegkulturális műalkotások akadályoznák a képzelet szabad játékát, vagy általában véve az imaginatív és reflexiós képességeink gyakorlását. Számos tömegkulturális műfaj pontosan erre a lehetőségre épít, első helyen is például a science fiction”, továbbá Uo., 59.: „Minden műalkotás speciális perspektívát nyit a világra” (kiemelés az eredetiben). Az állítás egy árnyalt, több lépcsős argumentáció eredménye, amely a magaskultúra és a tömegkultúra alkotásait megkülönböztető érvek cáfolatát adja.

Művészfilmnek tekinti az esszé azokat a filmeket, amelyeket az igazság, a valóság mozgóképi feltárása, megformálása hív életre, és amelyek ehhez a feladathoz keresnek finansiális támogatást és a feltárt igazsággal, valósággal törekednek (épüléssel vagy belátással járó) hatást tenni a nézőkre. Művészfilm lehet bármely film, amely kompromisszumaiban törekszik elsődlegesen a témájától vezetetni magát, elsődlegesen a dologra hagyatkozni.¹⁹

A valóság mozgóképi feltárását a gadameri kép-ontológia nyomán értelmezem: a film művészi teljesítménye eszerint az előzetesen meghatározatlan, magát elrejtő vagy csupán visszahúzó, meghúzó vagy épp szembe nem ötlő téma eljuttatása a mozgóképi létezéshez, amelyhez nélkülözhetetlen a dologhoz való sajátos narratív és audiovizuális hozzáférés dologtól megerősített megtalálása,²⁰ és amelyben teljesebben, igazabb módon találkozhatunk a dologgal. Esszencialista nyelven szólva a

amelyben teljesebben,
igazabb módon
találkozhatunk a dologgal

mozgóképi feltárás hitelét az adja, hogy benne és általa a dolog természete nyilvánul meg, a dolog fellélegzik, megújul.²¹ A mű nem a témához (a dologhoz) kapcsolódó járulékok, függelék, amely akár le is választható róla: „A bemutatás játékában megjelenő világ nem úgy áll a valóságos világ mellett, mint valami képmás, hanem maga a valóságos világ, létének felfokozott igazságában” (*Gadamer*, 2003, 168), illetve: „A szó és a kép nem pusztán utólagos illusztráció, hanem azt, amit megmutatnak, csak ezáltal változtatják teljesen azzá, ami” (*Uo.*, 172–173.)

Az ellenvetésre, hogy ez a megközelítés hogyan vonatkoztatható a szándékkal megtévesztő vagy félrevezető propagandafilmekre, válaszképp rá lehet mutatni, hogy ezek mozgóképi világában is megjelenik a valóság és az igazság, amely nem a bennük felvonultatott narratívák és karakterek empirikus, szándékolt igazsága, hanem a nyilvánosság sebezhetőségének és a

¹⁹ Találomra három, nagyjából egy időben alkotó független vagy szerzői filmes rendező (egy szovjet, egy nyugat-német, egy amerikai) finanszírozásainak körülményeire utalhatunk. John Cassavetes esetében ld. *Carney*, 2001, 50–51., 53., 112–114., 176., 277–278., Rainer Werner Fassbinder esetében (kitekintéssel a korabeli nyugat-német támogatási rendszerre és körülményekre) ld. *Elsaesser*, 2004, 24., 47–53., 57–87., 137., 144–148., 187–189., 345., 347–351., 365., Andrej Tarkovszkij filmje, a *Sztalker* forgatásának finanszírozási hátteréhez pedig ld. *Tarkovszkij*, 1998, 234., *Tarkovszkij*, 2002, 175., 180., 204., 219., 256., 590., továbbá a *Sztalker* (Сталкер, 1979) látványtervezője, Рашит Талгатович Сафиуллин (orosz nyelven hallgatható) visszaemlékezése a filmről: „Рашид Сафиуллин вспоминает о фильме «Сталкер»”, forrása: https://www.youtube.com/watch?v=EG1Pyys_bPk (legutolsó megtekintés: 2022. 07. 02.)

²⁰ Vö. *Gadamer*, 2003, 164.: „a játékost, az alkotót [...] sohasem csak a varázslat, a mámor, az álom idegen világa ragadja el, hanem sokkal inkább saját világának adja át magát, amikor mélyebben ismeri meg magát benne. Értelme-kontinuitás marad, mely a műalkotást összekapcsolja a létezés világával”.

²¹ Vö. *Gadamer*, 2003, 171.: „a megmutatás lényegéhez tartozik, hogy megőrizi vonatkozását a mintaképre, mely megmutatkozik benne. De több mint képmás. Az, hogy a megmutatkozás kép - s nem maga a mintakép -, [...] nem a lét pusztá csökkenését jelenti, hanem ellenkezőleg: autonóm valóságot. [...] Az, hogy a képnek saját valósága van, [...] a mintakép felől azt jelenti, hogy a mintakép a megmutatásban megmutatkozik. Önmagát mutatja meg benne. [...] A megmutatás révén a megmutatottnak úgyszólván gyarapodik a léte. A kép saját tartalma [...] a mintakép emanációja” (kiem. – B. L.), továbbá *Uo.*, 185.: „a képben reprezentált - a 'mintakép' — fokozottan, igazabban van jelen, úgy van jelen, amilyen valójában.”

közönség kiszolgáltatottságának mozgóképi lenyomata.

Valamely alkotás művészfilmként értelmezése nem magától értetődő, nem eleve eldöntött – a befogadói, értelmezői intellektuális környezet változásával vagy gazdagodásával megváltozhat. Például Hitchcock hollywoodi filmtermését lehet az akciófilm, a thriller kifulladásaként, kimerüléseként fogadni, de lehet – a francia újhulámos alkotók olvasatával

elkövetkezett Gestalt

Switch nyomán – a szerzői film úttörő kezdeményezéseként is érteni.²² Éppily szemléletváltást mutat az

Idétlen időkig (*Groundhog*

Day; 1993) fogadtatása; anélkül, hogy törőlnék az időutazásos vígjáték műfajából, mindinkább a nevelődési film (a Bildungsroman mintájára a Bildungsfilm) egyik klasszikusát látják meg benne, amely végigjárja az önismeret és önnevelés lehetséges álmomáit.²³

A művészfilm szembeállítás a tömegfilmmel nem volna szerencsés,²⁴ mert a film eleve, mondhatni születése pillanatától

(esszencialista szóhasználattal: természete szerint) tömegfilm.²⁵

Vonatkozik ez egyrészt a témára:²⁶ az első nyilvános Lumière-verítés tíz filmje közül három tömeget mutat: *A munkaidő vége* (*La Sortie de l'usine Lumière à Lyon* [N°91], 1895) a Lumière-üzem dolgozóit mint tömeget, amint kitódul a gyárkapun, *A kongresszus tagjainak partraszállása* (*Le Débarquement du congrès de photographie à*

Lyon [katalóguson kívül],

1895) szintén emberek se-regletét, amint a pallón lépdelve a partra lépnek, *A Cordeliers tér Lyonban* (*La Places des Cordeliers à Lyon* [N°128], 1895) Lyon

utcai forgalmát, a tömött lövontatta villamost, konflisokat, kordékat, gyalogosokat, egy negyedik pedig, *A tenger* (más magyar címen: *Fürdés a tengerben*; *Baignade en mer* [N°11], 1895) gyerekcsapatot, amint a stég-ről ugrálnak a vízbe.

Vonatkozik másrészt a verítés körülményeire: első száz évében a film többnyire és leginkább nyilvános verítéseken volt hozzáférhető. Hozzáférhetősége révén tömegképző a film:²⁷ a moziban a nézők rezidens

²² Ld. Kovács, 2005, 274–277., Deleuze, 2001, 260–263., 267., 280.

²³ Vö. Chion, 2013, 89–98. A filmet (*Un jour sans fin* címen) Chion részint mint a videojátékok elvére épülő magasszorosozó modern tükörijátékot, részint mint az auto-interaktív cselekményszöveget, részint mint a többválasztós játékok logikájára épülő dramaturgia mintáját elemzi.

²⁴ Vö. Heller, 2014, 16.: „A tömegtársadalomban csak tömegkultúra létezik. A művészet is a tömegkultúra részese.” Továbbá Kulcsár-Szabó, 2014, 75.: „a kulturális produkció és recepció mindazon módozatait (és ezen a ponton érdemes egy pillanatra tartózkodni ezeknek a ’populáris’ kultúra, esetleg a ’kultúripar’ fogalmai alá rendelésétől), amelyek valamilyen módon ellenállást fejtenek ki az ellen, hogy a művészet, a ’magas’ vagy ’elit’ kultúra körébe soroltassanak, célravezetőbb a tömeg, a tömeges részesülés fogalmai mentén megközelíteni, mint a ’magas’ és ’alacsony’ kultúra vertikális (és normatív) megkülönböztetéséből kiindulva”.

²⁵ Vö. Benjamin, [é.n.]: „A film technikai reprodukálhatósága közvetlenül előállításának technikáján alapul. Ez nemcsak hogy a legközvetlenebbül biztosítja a filmek tömeges terjesztését, hanem ki is kényszeríti azt.”

²⁶ Vö. Benjamin, [é.n.]: „A tömeges reprodukciónak különösen előnyös a tömegek reprodukciója. A nagy ünnepi felvonulásokon, a monstre gyűléseken, a sportrendezvényeken és a háborúban, melyek ma mind a felvonókészülék elé kerülnek, a tömeg szemtől-szemben látja önmagát.”

²⁷ Vö. Weiss, 2014, 98.: „Adorno számára [...] a tömegkultúra nem egyszerűen a tömeg kultúrája, hanem a tömeg maga is a tömegkultúra hatására jön létre”.

offline IRL („In real life”) közössége keletkezik, akik egyazon időben és egyazon körülhatárolt (természeti) helyen ugyanarra a hatásra mutatnak többnyire és leginkább egységesülő, de legalábbis egymásra figyelő viselkedést, amely a gyártók részéről is többnyire előre hangolt (vagy tervezett). A közönség nem más, mint film által képzett tömeg.²⁸ A televízió a kötött műsoridővel éppily egyidejű rezidens IRL csoportot képez, amely azonban lokálisan tagolt, megosztott (lakásokba, vendéglátóhelyekbe, munkahelyekbe rendezett). Itt a nézői egymásra figyelés, a tévénézők válaszviselkedésének egyműsödése a műsor(ok) után zajló kommunikációban következik el, amely a későbbi műsorok megtekintésének előzetes hangoltságához is hozzájárul. A közönség és viselkedése ettől a működéstől majd a streamingszolgáltatásokkal, a hálózati médiákkal, az okostelefonokkal mozdul el.

Már születésének évében nyilvános vetítéseken látható a film. A Skladanowsky testvérek 1895. november 1-jén a berlini Wintergarten Varietében vetítették összeállításukat, a Lumière fivérek 1895. december 28-án vetítették tíz filmjüket a párizsi Grand Café indiai termében. Mindkét előadás beléptíjjas volt.²⁹

A FILMMŰVÉSZET ÉS A TÖMEG

Az 1920-as, '30-as évek reflexiói is összekapcsolják a filmművészetet a tömeggel.

1924-ben megjelent művében Balázs Béla „századunk [a XX.] népművészetének” tekinti a filmet, „egyelőre nem olyan értelemben, hogy a nép lelkéből ered, hanem hogy a nép lelkét formálja át”. A szöveggörnyezetben a nép a „tömeg”, a „városi lakosság” értelmét kapja. Ezt mutatja a folytatás: „Természetesen egyik tényező függ a másiktól, hiszen nem lehet hatással a tömegre az, amit már előre nem kíván”. Nem sokkal később így folytatja: „A városi lakosság fantáziájában és érzésvilágában a film vette át azt a szerepet, amelyet valamikor a mítoszok, legendák és népmesék tölthettek be”.³⁰

1922-ben megjelent kiáltványában Hevesy Iván a filmben látja az új művészet kiteljesedését, amelyben a tömeg tömegként magára ismer.³¹

Walter Benjamin a tömegkultúra, az új művészet mintáját a filmben látja. Mivel nincsenek klasszikus előzményei, így mentes a hagyományoktól való vagy a hagyományokban adott kötöttségektől, és ez mind az alkotás, mind a befogadói viszonyulás

²⁸ Vö. Benjamin, [é.n.]: „A lényeg éppen az, hogy a festészet nem képes felkínálni tárgyat egy szimultán kollektív recepciónak, ahogy mindig is tette ezt az építészet, hajdanán az eposz, manapság meg a film”.

²⁹ Szemben a kinematoszkóppal, ezeket a vetítéseket nem elkülönült egyének nézték, hanem közönséget alkotó nézők. Ld. Thompson és Bordwell, 2007, 40. sk., vö. Toeplitz, 1979, 20–21. A Lumière-vetítés plakátját, műsorát ld. itt: https://web.archive.org/web/20140201205245/http://www.institut-lumiere.org/patrimoine_index.html (legutolsó megtekintés: 2022. 07. 02.), az oldalról megnyitva a „La première séance publique payante” linkjét.

³⁰ Ld. Balázs, 2005, 10.

³¹ Ld. Kulcsár-Szabó, 2014, 82.: „[...] Hevesy is a 'százmilliók előtt szétáradó moziban' jelöli ki azt a médiumot, amelyben az új művészet majd kiteljesedik, és amelynek 'arénaiban' a tömeg (itt: a 'Nép') mintegy önmagára mint tömegre, önnön küldetésére fog ráismerni”. Figyelemre méltó, hogy Hevesy is a „tömeg” értelmében használja a „nép” szót. A kettő rokon értelmű használata nem magától értetődő abban a korban sem. Vö. Heller, 2014, 14.: „Különösen fontos volt akkoriban [a 19. század végén – B. L.] a tömegnek a néptől és osztálytól való megkülönböztetése mind politikai, mind pedig társadalomelméleti szempontból”.

számára új kezdet lehetőségét kínálja, ami együttjárhat az alkotói és a befogadói szerep közti átjárás és a társadalmi kritika és aktivitás új lehetőségével. A technikai sokszorosítás révén tömegesen hozzáférhető, ami a művészet demokratizálódására adhat lehetőséget. Így továbbá a film felszámolja a magas- (az elit-) és a tömeg- (a populáris) kultúra különbségét.³²

Walter Ruttmann *Berlin – Egy nagyváros szimfóniája* (*Berlin - Die Sinfonie der Grossstadt*, 1927) filmjével összevetve Dziga Vertov *Ember a felvevőgéppel* (*Человек с киноаппаратом*, 1929) filmje a filmi önértelmezésére vállalkozik.³³ Vertov filmje a technika mindenhatóságát vallja; az ember nem ura, hanem alkatrésze a működésnek. Így az operatőr, a vágó nem több, mint a kamera karjának, a vágóasztal tárcsájának forogatója, a film komikus animációs betétei azonban nem hagynak kétséget afelől, hogy nélkülük is végzi a dolgát a kamera és a vágóasztal. A technika működése öntörvényű az *Ember a felvevőgéppel*-ben, ez különbözőt meg Fritz Lang *Metropolis*-ától (1927), amelyben a technikának, a gépeknek van

ura: két ember, a kivételes hatalmú Joh Fredersen (a városalapító) és a kivételes tudású Rotwang. Vertov filmjében a technika mozgóképi megjelenítése a forgás. A város a kiteljesedett, kiépült technika, a kamera pedig maga sem több, mint forgás. A kamera a város makrokozmoszának mikrokozmosza: a kamera saját belső mozgása (forgása) azonos a világ külső mozgásával (forgásával). A film tehát mint mozgókép a mozgást (a világban lévő forgást) mozgás által (a kamerában, vágóasztalban, vetítógépben lévő forgás által) jeleníti meg. A mozgókép a „hasonlót a hasonlóval” elvére épül: a kamera ugyanazzal a mozgással (tehát forgással) gyártja magában a mozgóképet, mint amely mozgás (forgás)

a mozgókép a városnak a város (a városlakó tömegek) számára alkotott önképe

a mozgóképen megjelenik. A mozgókép a város (a technika) önképe.³⁴ Az *Ember a felvevőgéppel* többször is mutatja a filmszínházban a közönséget, amint filmet néz,

még hozzá épp az *Ember a felvevőgéppel*. A mozgókép tehát a városnak a város (a városlakó tömegek) számára alkotott önképe. A filmbeli nézőtérben ülők ráismernek saját magukra a filmbeli vetítésen számukra vetített beállításokban.

³² Vö. Benjamin, [é.n.]: „a reprodukciós technika kivonja a reprodukáltat a hagyomány birodalmából. [...] mivel lehetővé teszi, hogy a reprodukció a befogadó mindenkor szituációjának megfelelően jelenjék meg, a reprodukáltat aktualizálja. Ez a két folyamat a hagyományozás súlyos megrendüléséhez vezet – a tradíció megrendüléséhez, ami az emberiség jelenlegi válságának és megújulásának a fonákja. E történések szorosan összefüggnek napjaink tömegmozgalmaival, melyeknek legtekintélyesebb ügynöke a film.” Vö. Olaj, 2015, 319–321., 325., Weiss, 2014, 104., továbbá Bagi, 2014, 30.: „A tömegkultúra emancipációja Walter Benjamintól a Bauhausig azt a célt tűzte ki magának, hogy végképp felszámolja a hierarchikus művészetfogalom maradványait [...] A tömegművészet innentől kezdve nem valamiféle pejoratív kifejezés volt, hanem forradalmi jelszó, amely éppenséggel mint az autonómia eminens hordozójára tekintett a tömegekre.”

³³ Az állítást megerősíti, hogy az *Ember a felvevőgéppel* operatőre (több korábbi Vertov-filmnek is operatőre, egyben Vertov édestestvére), Mihail Kaufman ezzel az értelmezéssel nem ért egyet; a film elkészülte után megszakítja munkakapcsolatát Vertovval, és még a bemutató évében, 1929-ben saját filmet forgat, *Tavasszal* (*Навесчи*) címmel, amely Vertovéval ellentétes film-értelmezést mutat be.

³⁴ Kaufman *Tavasszal* filmje szerint a film a mesteremberként dolgozó filmes ember alkotása.

Az *Ember a felvevőgéppel* többszörösen rendeli hozzá a tömeget a filmhez: mint a film közvetlen témáját, mint a film nézőjét, és mint olyan sokaságot, amelyet épp a film (vetítése) rendez tömeggé. Több helyzetben is mutat együtt sok embert Vertov filmje: piacon, sportmérkőzésen, szabadidős csoporttevékenység közben, ám ezeken a helyeken rendezetlen sokaságot alkotnak, egyedül a nézőtérén jelennek meg tömegként.³⁵

A filmbeli nézőtérén helyet foglaló, majd filmet néző közönség közelijeivel azt is megmutatja Vertov, hogyan alakul a sokaság rendezett tömeggé: ki-ki figyel a másikat, viselkedésével törekszik igazodni a többiekhez, vagy megerősítést nyerni tőlük saját viselkedéséhez. Vertov filmjének beállításai szemléltethetik Benjamin (é. n.) állítását: „az egyének reakcióját – amelynek összessége a közönség tömegreakcióját alkotja – sehol másutt nem határozza meg eleve oly

mértékben a közvetlenül bekövetkezés előtt álló tömegesedés, mint a moziban”.³⁶

Vertov és Benjamin elképzelése a tömeg ráismeréséről saját magára viszont különböző: Benjamin szerint a tömegrendezvények felvételein ismerhet rá a felvétel nézője magára mint tömegre, mert az esemény résztvevőjeként erre nincs rálátása.³⁷ Az *Ember a felvevőgéppel* filmet valós

moziban néző valós közönség a filmbeli közönségben ismer rá magára mint tömegre: a valós mozi valós közönsége a filmbeli közönség filmbeli vászon előtti folytatásaként, természeti kiterjesztéseként nézi ugyanazt a filmbeli vetítést, mint a filmbeli közönség, a filmbeli vetítésen pedig épp az *Ember a felvevőgéppel* beállításait vetítik. Vertov megoldása jobb, mint Benjaminé, mert a valós közönség az esemény (a vetítés) résztvevőjeként, az eseménnyel egyidejűleg és résztvevői szemszögéből ismer rá magára mint tömegre (mint a tömeg alkotórészére), míg Benjaminnál a részvétel és a ráismerés

³⁵ Figyelemre méltó, hogy épp felvonulást, díszszemlét nem mutat az *Ember a felvevőgéppel*, holott nehezen hihető, hogy épp efféle eseményekről ne lett volna Vertovnak számtalan felvétele.

³⁶ Vö. Kulcsár-Szabó (2014, 87.), aki így értelmez: „A mozi (és a mozinéző tömeg) ’társadalmi jelentősége’ abban áll, hogy a nézők szimultán reakcióik révén ’kontrollálják’ egymást, vagyis a tömeg képes arra, hogy ’megszervezze és ellenőrizze önmagát’. [...] maga a szimultán kollektív recepció lehet a tömeg (ön)regulációjának eszköze [...]”, továbbá Uo., 89.: „Benjamin [...] mintha a filmvászon elé szögezett tömeg önellenőrzésében sejtette volna meg a sokaság politikai megszerveződésének új kereteit”. Benjamin erre épített politikai programját Kulcsár-Szabó (2014, 93–94.) és Olay, (2015, 338.) illúzióknak, pusztá reménynek látja. Weiss (2014, 110.) máshonnan közelít: „Adorno és Benjamin között lehet találni egy minimálkonszenzust: a diktatúra felülről szervezett nyilvánossága a maga témáit általában a tömegkultúrából meríti. [...] A tömegkultúra intézményes aspektusát a diktatúra könnyen integrálni tudja. De nemcsak a magas kultúrában, hanem a tömegkultúrában is szembe lehet szállni ezzel az integrációval”. A Vertovról fent mondottakhoz ld. még Bognár, 2022a.

³⁷ Vö. Kulcsár-Szabó, 2014, 88.: „Noha Benjamin [...] világossá teszi, hogy a tömeg önmagára ismerése (az a pillanat, amikor a tömeg – megjelenésének olyan formáiban, mint az ünnepi felvonulások, a monstre gyűlések, a sportrendezvények és a háború [!] – mintegy ’szemtől szembe látja önmagát’[...]) kifejezetten az új technikai apparátusok teljesítménye, hiszen ’a tömegmozgalmak [...] világosabban jelennek meg a készüléken keresztül, mint a pusztá szem számára’, ez a megfogalmazás sem iktatja ki azt az előfeltevést, hogy az önmagára (önmaga filmezett arcára) tekintő tömeget egy közösen osztott itt-és-most jelene határozza meg”.

időben elválnak egymástól – legalábbis a mozi (és a televízió) korában.³⁸

MŰVÉSZFILMEK BEVONÁSA A TANÍTÁSBA

Jelen esszé kiindulásképp fölvázolt szóhasználatát megerősíti *Hartai Lászlónak* a mozgókép- és médiaoktatás alaptantervi szabályozásáról szóló (2018a) írása ennek *Művészfilm-tömegfilm* szakaszában, amelyben egyrészt kerülni javasolja a művészfilm – tömegfilm szembeállítását, amely szembeállítás ellen jelen esszé is törekedett érveket gyűjteni, másrészt a művészfilmet nem azonosítja sem a szerzői, sem a műfajfilmmel. Utóbbi megkülönböztetést a játékfilmek elemzéséhez javasolja, jelezve, hogy a szerzőiség fogalmát hasznos tágabban érteni, mint amely jelentés szorosan az újhullám filmjeihez köti.

Jelen esszé a művészfilmhez mint olyanhoz nem társít értékpreferenciát. A művészfilmeket a világ mozgóképi feltárásának elsődlegessége határozza meg, legyenek azok akár műfaj-, akár tágabban értett szerzői filmek. Mivel minden mozgóképi alkotás választott témája audiovizuális feltárását, megformáltságát adja (különben nem volna

jelen esszé a művészfilmhez
mint olyanhoz nem társít
értékpreferenciát

mozgókép), ezért minden egyes alkotás megítélhető ennek a megformáltságnak a megjelenítőereje szerint (természetesen nem egyetemes érvénnyel vagy igénnyel, hanem az adott közlés látókörére vonatkoztatva). Az egyes mozgóképi alkotások közt vannak azután remekművek és nem azok. Ebben az értelemben használja *Hartai* (2018b) a „filmművészet remekművei” megfogalmazást.³⁹

A művészfilmek bevonása a tanításba illeszkedik azokhoz a filmpedagógiai célokhoz, amelyek a diákoknak a tömegkultúra, a

televízió és más média produktumaival szembeni kritikai érzékeinek, készségeinek, attitűdjének, szemléletének a kialakítását, csiszolását célozzák.⁴⁰ Ha a

művészfilmek környezetünk (világunk, avagy a valóság) mozgóképi igazságának feltárását, mozgóképi megformálását adják, annak létét úgyszólván garantálják, ha tehát a mozgóképi alak igazságát a dolog (az adott intellektuális környezetben adott látószögből vizsgált, megmutatott téma) hitelesíti, és az alkotás (a létrehozás) útja a hitelesség megszerzése, akkor a műalkotások döntésszituációinak megelevenítése megismertethet a mozgóképi igazság (avagy a témától nyert igazolás) lehetséges útjaival, a tárgynál való mozgóképi elidőzéssel.⁴¹

³⁸ Ha okostelefonnal nézzük a közvetítést a rendezvényről, amelyen jelen vagyunk, akkor a részvétel és a ráismerés egyidejű. Emellett a résztvevői szemszög ekkor sem elég a ráismeréshez; szükséges feltétel, hogy totálplánokban is közvetítsék az eseményt.

³⁹ Ld. *Hartai*, 2018b: „A találkozás a filmművészet remekeivel – ezidáig legalábbis – elmaradt”, és „csupán a válaszadók harmada szerint nem fontos a remekművek ismerete”.

⁴⁰ Vö. *Szűjártó*, 2007, 15., 20., 39., 45., 77., 89., 92. Szűjártó tanulmánya több olyan pedagógiai elképzelést bemutat, amely értékalapú módon állítja szembe a tömegkultúrát a művészfilmekkel. Ld. *Uo.*, 21., 38–39., 43–46., 77–78., ugyanakkor olyanokról is említést tesz, amelyek ezt kerülik, ld. *Uo.*, 46., 51–52.

⁴¹ Hasonlóképp ahhoz, amit *Gadamer* (2003, 462) a szavakról ír: „magához a tapasztalathoz tartozik, hogy keresi és megtalálja a szavakat, melyek kifejezik. A helyes szót keressük, tehát azt a szót, amely valóban a dologhoz tartozik,

Utóbbi mondatban kerültem a „módszer” szót, mert az adott tárggyal, a konkrét témával való szembesülés sosem kerülhető meg, takarítható meg előzetesen kidolgozott univerzalisztikus intenciójú módszerekkel.

A diákok műismeretének kiépítése a mozgóképi alkotások tanításában is – hasonlóan más művészeti tárgyakhoz – nehézség. Másfél-két órás játékfil-

mek megtekintése tanórán, ha találni is szabad online hozzáférést, több szemszögből akadályokba ütközik: nemcsak azért, mert nem támogatják az oktatásmódszertani minták,⁴² de az órai vetítésen többnyire nem biztosítható az elmélyült vagy kitartó nézői figyelem sem.⁴³ Bár a véges vetítési idejű filmek tanításon kívüli megtekintése tervezhetőbb és kiszámíthatóbb házfeladatot jelentene (főleg, ha gyorsítva pörgetik végig őket), mint az önmagukban is kiszámíthatatlan és az egyéni olvasói készségek függvényében is változó olvasási időt kívánó szépirodalmi szövegek, mégis kérdéses, hogy másfél-két órányi mozgóképnézés mint teljesítendő házfeladat elvárható-e, vagy

milyen ciklikussággal várható el a közoktatásban.⁴⁴ Márpedig a művészfilmek megkívánják a figyelmet épp egyediségük, eredetiségük – személyesebbnek kidolgozott és

inkább kompozíciós motívációkkal mozgatott karaktereik, sémáktól eltérő cselekményszövésük és problémaszituációik, nem okvetlenül mindentudó narratívájuk, témára szabott, tehát nem sablonos,

nem a tárgyhoz képest külső kötöttségekhez igazodó stilisztikai eszközeik, a médiafelületek sztárjai közt nem okvetlenül felbukkanó szereplőik – miatt.

A „teljes alkotás” mítosza

A „teljes alkotás”, az „egész film” megfogalmazások hallgatólagosan azt sugallják, hogy egyetlen művészfilmek egyetlen monolit-szerű, megmáshíthatatlan alakja van. Álljon itt néhány film életútjának példája, amelyek cáfolják ezt az elképzelést. Ezt követően a művészfilm oktatása főbb didaktikai lehetőségeinek felrajzolásával fejeződik be az esszé.

úgyhogy maga a dolog jut benne szóhoz. [...] a szó annyiban mégis magához a dologhoz tartozik, hogy nem jelként rendeljük hozzá utólag”. Kiesłowski fordulata, amikor dokumentumfilmekről fikciós filmekre váltott, szemléltetheti a dolog, a téma erejét az alkotói koncepcióhoz képest: „mindaz, amit a legfontosabbnak érzek az életben, túlságosan intim ahhoz, semhogy le lehessen filmezni. Azt nem szabad rögzíteni. S elszakadtam a dokumentumfilmtől” (*Kiesłowski*, 1996, 228.).

⁴² Vö. *Hartai*, 2018b: „A filmoktatás az adott tantervi és órakeretek között még a legelőnyösebb szociokulturális háttérrel rendelkező diákpulációval dolgozva sem tudja hozzásegíteni a középiskolás generációt ahhoz, hogy [...] rátaláljanak a legjobb szerzői (és dokumentum) filmekben rejlő élményre, művészi-személyiségfejlesztési potenciálra. A filmoktatás tantervi céljaiban megfogalmazott, a szövegértési képességek fejlesztésére fókuszáló szemlélet, a filmformanyelv alapjainak elsajátítását célzó prioritás láthatóan nem jár szükségképpen együtt a filmválasztás képességének – titkon remélt – fejlődésével”. Vö. továbbá *Szijártó*, 2007, 38.

⁴³ Vö. *Hartai*, 2018b, a *Dilemmák* szakasz 1. bekezdése.

⁴⁴ Aligha feltételezhető, hogy van olyan film, amelyhez ne találnának a diákok hozzáférést, vö. *Hartai*, 2018b „„A filmoktatás számára pedig az sem mellékes, hogy a kutatásba bevont legfiatalabb korosztály fele (a 16–19 korcsoport 70%-a) aktívan jelen van a filmes és filmes torrent oldalakon [...]”, továbbá *Uo.*: „a fiatalok inkább néznek meg egy egész estés filmet okostelefonon, mint a nagytévében. [...] a 13–15 éves válaszadók 42%-a, a 16–19 évesek 45%-a vidéki nagyvárosokban él, ahol még el lehet(ne) menni a moziba.”

Bódy Gábor három különböző változatban vágta össze a *Psyché* (más címen: *Nárcisz és Psyché*, 1980) filmjét: külföldi vetítésre szánt egy részes, hazai televíziós vetítésre szánt két részes és egy három részes televíziós rendezői változat született,⁴⁵ amelyek nemcsak hosszukban, tehát montázsszekvenciáikban különböznek, hanem hatásukban is, amelyet a fő karakterek és környezetük

időbeli változásai (előrehaladásai) közti mind nagyobb különbségnek a vetítési időkben való különböző szétterülése

tesz⁴⁶ (*Psyché*, *Nárcisz* és *Zedlitz báró* vagy harminc évet öregednek, miközben körülöttek a világban százharminc év telik el).

Krzysztof Kieślowski ugyanabból a leforgatott anyagból játékfilmet (*Rövidfilm a szerelemtől* [*Krótki film o miłości*]) és tévésorozatot-epizódot (*Tizpanancsolat – Hat* [*Dekalog – sześć*]) vágott – mindkettő 1988-ben kerül bemutatásra. Nem csupán beállítás-hosszakat és montázsszekvenciákat érintett a döntés, de a két film végkifejlete egymás szöges ellentéte, holott a cselekményvezetés mindkettőben ugyanaz: azután, hogy Tomek, a postásfiú lakása ablakából távcsővel leste, kukkolta a képzőművész lányt annak lakásában, és hogy jószándékától vezetve lebuktatta saját magát, Magda is viszontleste a fiút, és megleckéztette – voltaképp megalázta – őt, aki ettől összeomlott. A sorozatepizódban Tomek felépülés után a

fiú és Magda közt helyrehozhatatlanul megszakad a kapcsolat, a játékfilmben lehetőség nyílik tartalmas kapcsolatépítésre.⁴⁷

Hasonló ellentét mutatkozik a *Tizpanancsolat – Egy* (*Dekalog – jeden*, 1988) sorozatepizód megvalósult filmje és a nem sokkal később publikált irodalmi forgatókönyve⁴⁸ közt. A forgatókönyvben a

haragvó Isten azzal bünteti az Istentől elfordult és a saját fejlesztésű, ám öntörvényű működésbe kezdett számítógépét bálványként tisztelő apát, Krzysztofot, hogy fia,

Paweł belefullad a tóba, az apa pedig lerombolja a templomban a częstochowski Matka Boska ikonját. A sorozatepizódban az irgalmas Isten a könnyekre fakadó Matka Boska közvetítésével együtt szenved Krzysztoffal, amiért Paweł belefulladt a tóba, holott minden számítás, a tó jegének személyes ellenőrzése és a gondos szülői instrukció alapján ez nem következhetett volna el, az apa vallási toleranciát mutat, és nem rombolja le az Istenanya ikont.⁴⁹

Nem egy esetben a rendező külön befejezést készít (forgat) az európai és az amerikai forgalmazás számára a nézők eltérő mozgóképes ízlésére, tájékozottságára tekintettel. Így forgatott a *Veronika kettős élete* (*La double vie de Véronique – Podwójne życie Weroniki*, 1991) filmjéhez Kieślowski két befejezést. Egy beszélgetésében azt a gondolatot szövi tovább, hogy mi volna, ha

⁴⁵ A változatok leírását és tervét ld. Bódy Gábor (1971): Önéletrajz. In: Beke és Peternák, 1987, 14.; Bódy Gábor (é. n.): Kedves Mr. Dauman. In: Beke és Peternák, 1987, 127., Kronológia. In: Beke és Peternák, 1987, 323., 325., vö. továbbá *Gelencsér*, 2014, 209.

⁴⁶ Vö. Peternák Miklós (1987): Bódy Gábor. Film és elmélet. In: Beke és Peternák, 1987, 25., Bódy Gábor (é. n.): Nárcisz és Psyché (Beszélgetés Weöres Sándorral). In: Beke és Peternák, 1987, 124.

⁴⁷ Részletesebben ld. Bognár, 2016.

⁴⁸ Ld. Kieślowski, Krzysztof és Piesiewicz, Krzysztof (1990): *Dekalog. Scenariusze filmowe*. Verba, Chotomów.

⁴⁹ Ld. Bognár, 2022b.

minden mozi számára más változatát készítené el a Veronika-filmnek, ha nem ipari tömegtermékként, hanem kézműves terméként forgalmazná.⁵⁰

A *Küsters mama mennybemenetele* (*Mutter Küsters' Fahrt zum Himmel*, 1975) filmjének német és amerikai befejezését provokátívan ellentétesnek rendezte Fassbinder (a német változatban ölnék az anarchisták, meghal Küsters mama is, az amerikai változatban mindenki békében távozik az irodából), a különbség visszahatott a filmben Nyugat-Németországról festett képre, társadalomkritikára, azt még sarkosabbá tette.⁵¹

A hangosfilm beköszönte után Chaplin igazításokat végzett az *Aranyláz* (*The Gold Rush*) filmjén (a némafilmváltozat 1925-ös, a hangosfilmváltozat 1942-es). Az új változatot hangalámondással kíséri végig. A narráció miatt megváltozott redundanciaarányokat és komikai ritmikát a beállítások és a montázsszekvenciák átállításával igazította helyre, így a film továbbra is friss maradt.⁵²

A múlt század első évtizedeiben a forgalmazás szabadabban bánt a kópiákkal, mint később. Eisenstein *Patyomkin páncélos* (*Броненосец "Потёмкин"*, 1925) filmjének több változata is ismert a 20-as évekből, az

egyik változat szovjet forgalmazásba került,⁵³ a másik kettő német forgalmazásba (egy 1926-os néma és egy 1930-as hangos változat).⁵⁴ A változatok nemcsak felirataikban és felirataik betűtípusában különböznek (mely utóbbit Eisenstein a jelenet karakteréhez és üzenetéhez szabva terveztetett), de beállítások hiányoznak, és bizonyos montázsszekvenciák is különbözök. Hasonló, koncepcionális és filmstilisztika különbségek figyelhetők meg Fritz Lang 1927-es filmjének, a *Metropolis*-nak a legutóbbi, 2010-es, 148 perces változatában (korábban

több restaurált kópiája is készült, volt 83, 109, 124 perces). Hasonlóan szélsőséges különbségeket mutatnak Abel Gance 1927-es filmje, a

Napoléon változatai (amelyekről feljegyzésekből, illetve helyreállítások nyomán tudunk), hosz-

szuk 250 és 562 perc között mozog, 2016-os DVD kiadása 332 perces.⁵⁵

A politikai, kultúrpolitikai cenzúra kezdeményezésére is következhet változtatás a filmen. Kósa Ferenc 1965-ben elkészült filmje, a *Tízezer nap* szerzői kompromisszumok árán jut el az 1967-es bemutatóig, ám ezek nem csorbították a film üzenetét és művészi erejét.⁵⁶

a különbség visszahatott
a filmben Nyugat-
Németországról festett képre

⁵⁰ Ld. *Kieślowski*, 1996, 22., 170–172.

⁵¹ A különbség értelmezéséhez ld. *Györfly*, 1985.

⁵² Ld. *Aranyláz*. 2 DVD. In: *Chaplin gyűjtemény*. Fórum Home Entertainment Hungary.

⁵³ Ld. *Battleship Potemkin*. In: Sergei Eisenstein (2010): *Silent Classics, Volume One (1924–1928)*. Tartan Video (England), DVD Edition.

⁵⁴ Ld. Sergej Eisenstein / Edmund Meisel [zeneszerző] (2014): *Panzerkreuzer Potemkin, Oktjabr'*. Filmmuseum München - Österreichisches Filmmuseum - Gosfilmofond, Deutsche Kinemathek - Deutsches Filminstitut - ARTE/ZDF - Goethe-Institut (Edition Filmmuseum 82).

⁵⁵ Ld. *Napoleon. A Film by Abel Gance*. Music by Carl Davis, Restoration by Kevin Brownlow. The British Film Institute and Photoplay Productions, London, 2016. A Napoléon helyreállításaihoz vö. *Thompson és Bordwell*, 2007, 124.

⁵⁶ Vö. *Gelencsér*, 2017, 100., 102., 129–132.

Még gyakoribb, amikor nem a film saját alkotója hoz különböző értelmezői döntéseket saját alkotásáról, hanem egy másik alkotó.

A *Csillagosok, katonák* (1967) moszkvai bemutatóján vetített kópiát például úgy alakították át a fesztivál rendezői (megváltoztatva a narratívát, a stilisztikai eszközöket, a montázsszekvenciákat, jeleneteket húztak), hogy nem egyeztettek Jancsó Miklóssal.⁵⁷

A filmbeli filmidézett csak töredékét emeli be az idézett filmnek, ám ezzel is meg tudja teremteni, alapozni a két film közti érdemi kapcsolatot. Ennek bemutatására nem a sorozatok epizódjai elé, a korábbi epizódból, epizódokból szerkesztett montázsszekvenciát választok, amely a történet felfrissítését szolgálja a néző számára, hanem Gerő Marcell 2014-es dokumentumfilmjét, a *Káin gyermekeit* (*Fils de Caïn*), amely Monory Mész András 1985-ös (korábban betiltott) dokumentumfilmjének, *A bebukottaknak* a folytatása. Gerő harminc év múltán mutatja Monory Mész filmjének már szabadult szereplőinek életét. Az idézetek, amelyekre a szereplők maguk is reflektálhatnak, jól mutatják a két dokumentumfilmes és mozgóképi koncepció különbségét, a bejátszások mégsem bontják meg a Gerő-film egységét.

Az újravágások, újrameverések közül kiemelkedik DJ Spooky *Rebirth of a Nation* című 2007-es filmje, amely D. W. Griffith *Egy nemzet születése* (*Birth of a Nation*, 1915) némafilmjének rasszizmustól és diszkriminatív üzenetektől mentes friss változata, amelynek hangkulisszáját szintén DJ Spooky szerezte.

A többszörös feldolgozásokra alkalmas példa John Buchan 1915-ös regényének két mozgóképi feldolgozása: az 1935-ös, Hitchcock rendezte mozifilmes és a 2008-as James Hawes rendezte tévéfilmes változat; mindkettőnek *Harminckilenc lépcsőfok* (*The 39 Steps*) a címe. A két film két különböző filmnézői szokáshoz igazítva beszéli el a történetet úgy, hogy közel ugyanazokat a cselekményelemeket emeli ki.

A különböző változatok, átdolgozások, hasonlóképp az itt nem említett trailerek, hivatalos klipek is (amelyek rövidségük miatt alkalmas iskolai szemléltető példák)

mind a sokféle formában való létezés jogosságát erősítik.

A filmek útja a gyártás, az utómunkák, a forgalmazás során megerősítheti: az alkotói döntések nem okvetlenül vezetnek egyetlen végérvényes formához, az elbeszélés olykor épp azzal van tekintettel a témára, a dolgra, a befogadói környezetre, ha nyitott a változtatásra. Ez is gyengíti annak az elképzelésnek az erejét, amely szerint a film egyes jelenetei, szituációi elemzésének hitele a kész mű reprodukív ismeretétől függne.

„[...] a betű öl, a Lélek viszont életet ad” (2Kor 3,6) – Reprodukív műismeret helyett érintettség

A fentieket tanulságként véve fordíthatunk az oktatás megközelítésén.

Ha a művészfilmek megkülönböztető vonása egy világ természetének mozgóképi feltárása, ha az alkotások megértését az általuk feltárt vagy bennük feltárolt mozgóképi többletlétezés vezeti, akkor oktatásuk is

⁵⁷ Vö. Benke, 2021, továbbá Trosin, 2000, továbbá Jancsó, 2000.

hagyatkozhat erre: a tanári feladat a hozzá-
férés megteremtése a mozgóképi feltárás (el-
beszélői, vizuális és audióális) döntéshelyezete-
ihez, amelyek a téma megjelenítéséhez
elvezettek, elvezetnek. Az

oktatás a döntéshelyzet
megisméltését, minden-
kori újraelsajátítását kínál-
hatja a diákoknak. A moz-
góképi alkotást nem

eldöntöttségében, nem megvalósítottságá-
ban (adott voltában), hanem a téma, a do-
log iránt elkötelezett nyitottságában kínál-
hatja. Így az elkészült művet nem
megmásíthatatlanságában kell a diákok elé
állítani, hanem mint korábban folyamato-
san készülöben lévő, kockázatokat vállaló al-
kotói folyamatot, nem mint kész megoldá-
sok sorozatát, hanem mint megoldandó
alkotói feladatok egymásutánját. Ehhez
nem annyira a kész mű reprodukció („betű
szerinti”) ismerete szükséges a diákok részé-
ről, mint inkább a téma iránti, az alkotással
való találkozást megelőző saját érdeklődé-
sük, vagy éppen a ráébredés, ráismerés arra,
hogy már eleve van valami viszonyuk a té-
mához, valamilyen érdekeltségük fűződik
hozzá, aminek nem szükséges feltétele az
adott mű előzetes (vagy egyáltalában vett)
ismerete. A mű és a diákok közössége a te-
matikus érintettségéből táplálkozik.

**„Nemcsak kenyérrel él az ember”
(5Móz 8,3; Mt 4,4; Lk 4,4) – A
megragadható érintettség**

A tanítás feladata ráismertetni tehát a diá-
kokat tematikus érintettségükre, és segíteni

a témának érintettségüktől vezetett mozgó-
képi kibontását.⁵⁸ Ez annál is inkább meg-
valósítható, mert a okostelefonok, a hálózati
és közösségi médiumok, a szabadon hozzá-

férhető online felületek és
ingyenes szoftverek min-
den diák számára bizto-
sítják a mozgóképek gyár-
tásának, utómunkáinak,
forgalmazásának és a né-

zőkkel folyt párbeszédnek vagy a médianyil-
vánosság visszacsatolásának a lehetőségét,
azt, ami korábban csak „céhes” kiválasztás,
kiépített intézményrendszer, ipari háttér és
támogatási rendszer révén volt kevesek szá-
mára elérhető.

A megváltozott (digitális és hálózati)
környezet nem változtat a tematikus érin-
tettség jelentőségén és a mozgóképi feltárás
szükségességén, ugyanakkor kínálkozik ben-
nük a lehetőség, hogy elfedjék a tematikus
érintettséget. Érintettségén természeti vagy
lelki hatásoknak való offline (IRL) kitettsé-
get, azokkal való offline (IRL) kölcsönhatást
értek. A problémára hívja fel a figyelmet
Steven Spielberg *Ready Player One* (2018)
filmje. A művészfilmek egyik első jelentő-
sége alighanem épp az, hogy olyan mozgó-
képi (audiovizuális) viszonyulásmódokat
mutatnak, amelyek felfedik, nem pedig el-
leplezik a tematikus kötődést.

Az új környezet változtat a koncepcióal-
kotás, a gyártás, a forgalmazás közösségi-
ségén és hagyományokba való beágyazottsá-
gán. A személytelen informatikai tudás,
amely mindenki számára egyként kínálko-
zik, lehetővé teszi az elszigetelt alkotást, s

⁵⁸ Vö. Hartai, 2018b: „a közoktatás a filmoktatásban nem a hivatásos filmesek képzésének előszobáját látja, hanem olyan hasznos, sőt alapvető képességek fejlesztésének a lehetőségét, mint például a kooperatív munka”, továbbá *Tren-
csényi*, 2000, 30.: „a művészetpedagógia legfontosabb feladata, hogy a művészetpedagógus [...] s az egyes tanulók
[...] közt konstruktív értékcserre, közvetítőfolyamat induljon be és maradjon fenn”, vö. még UOTT, 32. terminusa, a
„dialógusteremtő, közvetítő pedagógia”.

ezzel nemcsak a kortárs közösségi tudás (az ízlés) mellőzését, de a hagyományokban felhalmozott és megőrződött mozgóképi tudás kiiktatását is, s végső soron a mozgóképi hagyományokkal folytatandó párbeszéd iránti igény elsorvadását.

A tanórán tehát a teljes alkotás ismerete előtt is lehetséges és kívánatos kiválasztani olyan részletet, amelyen kitapintható a tematikus érintettség és megragadhatók az egész filmet meghatározó legfontosabb narratív és stilisztikai döntések.⁵⁹ Ez megfelel *Hartai* (2018b) felmérésének: „A 16–19 korosztályban a jó sztori mellett már az a legfontosabb, hogy a film legyen elgondolkoztató. A látványosság és az emlékezetes karakterek még mindig lényeges szempontok, bár már nem annyira, mint a fiatalabbnaknál”.

Alább, a *Függelék* néhány jelenetleírást és kérdéssort mutat be, amelyek művészfilmi részeket iskolai feldolgozásához kínálnak lehetséges utakat; törekednek rámutatni, milyen vonatkozásokban, mélységben, módon volna kívánatos nézőként megnyílni, feltárulkozni ahhoz, hogy a művészfilmtől a diák érdemben kapjon valamit, hogy megtörténjék a találkozása az alkotással.

A választott jelenetek rövid bemutatása után többféle megközelítést is ajánl a *Függelék*. Olyik saját élmények felelevenítésére, elemzésére, rájuk irányított reflexiókra ösztönöz a filmjelenethez hasonló, ám a diákok által megtapasztalt vagy legalábbis

mindenképp megtapasztalható helyzetekben. Olyik a tanítási vagy alkalmazott dráma (DIE) mintáit követve, a filmbeli szituáció játékos rekonstrukcióját javasolja két lépésben: egyrészt a helyzet aktualizált színrevitelével, másrészt a színrevitel mozgóképi rögzítésével – tudatosítandó, hogy a mozgóképi alkotásokban nemcsak a felvétel tekintendő alkotói konstrukciónak, hanem többnyire az is, amit felvesznek (ha más értelemben nem is, abban igen, hogy a felvételt vászonra engedik az alkotók). Olyik a befogadói élmény és a mű elemzésében kínál irányokat – ez a megközelítés áll talán a legközelebb a mozgóképi vagy média szaktárgyhoz. Kifejezetten nem szándéka a dolgozatnak, hogy kész óraterveket kínáljon fel.

Több tanórát is kitölt, ha az összes, itt felkínált kérdést föl kívánjuk tenni, és az összes érzékenyítő feladatot el akarjuk végezni akár egy jelenet feldolgozásánál. A diákok és a tanár érdeklődésétől függetlenül lehet válogatni, szemezni belőlük. Ugyanakkor nem időpazarlás több tanórát tölteni egyetlen filmrészlettel, feltéve, hogy ez azt ígéri, csakugyan megszólíthatja a diákot a film. Kevésbé túlterhelt tananyag és óraszám mellett, egyeztetések, kompromisszumok révén különböző szaktárgyi órákon megvalósítható volna ugyanannak a filmnek többféle megközelítése, amelyek összeérhetnének, hatványozódhatnának a diákokban.

nézőként megnyílni, feltárulkozni

⁵⁹ Vö. *Hartai*, 2018b: „a kilencvenes évek vége felé azt mondtuk, ha már nem tudunk a filmoktatás keretében moziban filmet mutatni, akkor legalább ahhoz ragaszkodjunk, hogy komplett műveket nézzenek meg a gyerekek. A részlet csak aztán jöhet [...]. A gyakorlat – a közoktatásban – szinte mindenhol felülírta ezt a javaslatot, [...] a vetíthetetlenül hosszú nagyjelmek 'frusztrációja' pedig végigkísérte a filmoktatást. Mert – kimondva, kimondatlanul – a filmes műveltség a nagyjelmehez kötődik”.

Csak bízni lehet abban, hogy nem okoz meglepetést, amiért a példákban választott közel tíz perces jeleneteket ennyire tühegyre vesszük. Egy film évekig készül, a forgatást többek több éves megfeszített intellektuális munkája, vitája, együttműködése előzi meg,

nem szólva az utómunkákról. Aligha várható, hogy mindez tíz-húsz röpké percben feltárul. A művészfilmek nyitja az elidőzés, és ezt az érdeklődés, a tematikus érintettség elviselhetővé, sőt dinamikussá és élvezetessé teheti.

IRODALOM

- Bagi Zsolt (2014): Az esztétika szerepe ma. Kritikai kultúra, tömegkultúra, kultúripar. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan – Könyvpont, Budapest. 27–36.
- Balázs Béla (2005): *A látható ember. A film szelleme*. Palatinus, Budapest. (Palatinus filmkönyvtár).
- Barány Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan – Könyvpont, Budapest. 37–59.
- Beke László és Peternák Miklós (szerk., 1987): *Bódy Gábor 1946-1985. Életrajzi tanulmányok*. Műcsarnok – Művelődési Minisztérium – Filmfőigazgatóság, Budapest.
- Benjamin, W. (é. n.): „A műalkotás a technikai reprodukálhatóság korában”. Letöltés: http://aura.c3.hu/walter_benjamin.html (2022. 07. 02.)
- Benke Attila (2021): *Csillagosok és katonák* [Szócikk]. In: MMA – MMKI Lexikon. Letöltés: <https://www.mmalexikon.hu/kategoria/film/csillagosok-katonak> (2022. 07. 02.)
- Bognár László (2016): Kieślowski *Rövidfilm a szerelemről és Tízparancsolat: Hat* filmjének összehasonlító elemzése: előtanulmány Kieślowski morális filmsorozatai nőalakjainak elemzéséhez. *Publicationes Universitatis Miskolcensis*. 19. 1. sz., 31–54.
- Bognár László (2022a): A mozgókép mint a város önértelmezése Vertov „Ember felvevőgéppel” című filmjében. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*. 26. 1. sz., 159–180.
- Bognár László (2022b): Kieślowski *Tízparancsolat*ának teológiai dimenziói. Kommentár az I. sorozatepizód tempomjelenetéhez. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*. 26. 2. sz., 5–29.
- Carney, R. (2001): *John Cassavetes filmjei. A pragmatizmus, a modernizmus és a film*. Osiris, Budapest.
- Chion, M. (2013 [2007]): *Écrire un scénario*. Ed. définitive. Cahier du cinéma, Paris.
- Deleuze, G. (2001): *A mozgás-kép. Film I.* Osiris, Budapest.
- Elsaesser, T. (2004): *A német újfilm*. Palatinus, Budapest.
- Esterházy Péter (1994): Egy nagyszabású – Tarr addig-addig filmezett, míg majdnem megszüntette a filmet. *Filmvilág*. 37. 6. sz., 8–9. Letöltés: https://filmvilag.hu/xereses_frame.php?cikk_id=1160 (2022. 07. 02.)
- Gadamer, H.-G. (2003): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Osiris, Budapest.
- Gelencsér Gábor (2014): *Az eredendő máshol. Magyar filmes szövegek*. Gondolat, Budapest.
- Gelencsér Gábor (2017): *Magyar film 1.0*. Holnap, Budapest.
- Györfy Miklós (1985): Lobogóink, Küsters mama. Fassbinder, R. W.: *Küsters mama mennybemenetele* (1975). *Filmvilág*. 28. 4. sz., 28–30. Letöltés: https://filmvilag.hu/xereses_frame.php?cikk_id=6145 (2022. 07. 02.)
- Györfy Miklós (2001): *A tizedik évtized. A magyar játékfilm a kilencvenes években és más tanulmányok*. Palatinus – Magyar Nemzeti Filmarchívum, Budapest.
- Hartai László (2018a): A gomb és a kabát, avagy a mozgókép- és médiaoktatás alaptantervi szabályozása. *Apertúra*. 2018/ősz. Letöltés: <https://www.apertura.hu/2018/osz/hartai-a-gomb-es-a-kabat-avagy-a-mozgokep-es-media-oktatasi-alaptantervi-szabalyozasa/> (2022. 07. 02.)

- Hartai László (2018b): A zék, az alfák és a filmoktatás. *Apertúra*. 2018/tél. Letöltés: <https://www.apertura.hu/2018/tel/hartai-a-zek-az-alfak-es-a-filmoktatasi/> (2022. 07. 02.)
- Heller Ágnes (2014): A művészettől a tömegkultúráig. Bevezető megfontolások. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan – Könyvpont, Budapest. 13–18.
- Jancsó Miklós (2000): Anekdota. *Filmvilág*. 43. 9. sz., 25. Letöltés: https://filmvilag.hu/xereses_frame.php?cikk_id=3049 (2022. 07. 02.)
- Kovács András Bálint (2005): *A modern film irányzatai. Az európai művészfilm 1950–1980*. Palatinus, Budapest.
- Kovács András Bálint (2013): *A kör bezárul. Tarr Béla filmjei*. XXI. Század, Budapest.
- Kieślowski, K. (1996): *Önéletrajz Danusia Stock gondozásában*. Osiris, Budapest.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (2014): Szórakozott tömegek. Közléteségek a tömegkultúra fogalmához. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan – Könyvpont, Budapest. 75–95.
- Medvigy Gábor [és Horváth Bálint] (2021. 02. 01.): Az éjszaka létrehozásához kell a legtöbb fény. Interjú a 20 éves *Werckmeister harmóniák* operatőrével. Letöltés: <https://magyar.film.hu/filmhu/magazin/medvigy-gabor-interju-werckmeister-harmoniak> (2022. 07. 02.)
- Olay Csaba (2015): Benjamin és Adorno vitája a tömegkultúráról. In: Fehér M. István, Kiss Andrea-Laura, Lengyel Zsuzsanna Mariann és Nyíró Miklós (szerk.): *„Vitában egymással”. Filozófusok disputái, kontroverziái*. L'Harmattan – MTA-ELTE Hermeneutika Kutatócsoport, Budapest. 317–340.
- Sarid, Y. (2022): *Az emlékezés szörnye*. Magvető, Budapest
- Szijártó Imre (2007): A filmesztétikától a médiaismeretig. A mozgóképek oktatása Magyarországon 1960–2000. Letöltés: http://www.filmkultura.hu/archiv/regi/2007/articles/essays/filmesztetikato_l_mediaismeretig.pdf (2022. 07. 02.)
- Tarkovszkij, A. (1998): *A megörökített idő*. Osiris, Budapest.
- Tarkovszkij, A. (2002): *Napló*. Osiris, Budapest.
- Tarr Béla [és Varga Dénes] (2021. 02. 08.): Tarr Béla: Jó lett volna, ha megmarad mesének. *Werckmeister harmóniák* 20. Letöltés: <https://magyar.film.hu/filmhu/magazin/tarr-bela-jo lett volna ha megmarad mesenek> (2022. 07. 02.)
- Thompson, K. és Bordwell, D. (2007): *A film története*. Palatinus, Budapest.
- Toeplitz, J. (1979): *Geschichte des Films. Band 1. 1895–1928*. Henschelverlag, Berlin.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Okker, Budapest.
- Trosin, Alekszandr (2000): Ravaszul improvizál. Csillagosok, cenzorok. *Filmvilág*. 43. 9. sz., 20–27. Letöltés: https://filmvilag.hu/xereses_frame.php?cikk_id=3048 (2022. 07. 02.)
- Weiss János (2014): Kísérlet Adorno Fétiskarakter-tanulmányának újraolvasására. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan – Könyvpont, Budapest. 97–110.
- Włodarczyk, A. (2016): „Olympia by Leni Riefenstahl – Propaganda, Document or Art?” *Studies in Sport Humanities*. 19. 19. sz., 37–41.

FÜGGELÉK

Közelítések művészfilm-részletekhez. Javaslatok, gondolatébresztők az iskolai feldolgozáshoz

1. PÉLDA – TARR BÉLA *WERCKMEISTER HARMÓNIAK* (2000), ELSŐ JELENET, A KOCSMA (01:09 – 10:44), OPERATŐR: ROB TREGENZA, ZENE: VÍG MIHÁLY.

A jelenetről:

Időhúzás a kocsmában záráskor. A helyzetet a kocsmáros idézi elő, eloltja a tüzet a kályhában, és elküldi a vendégeket. Az időhúzást az egyik vendég kezdeményezi, felkéri Valuskát, mutassa meg a tudományát, szemléltesse a napfogyatkozást, a bolygók mozgását. Ez rendszeres rítus a kocsmában, senkinek nem kell magyarázkodni, senki nem értetlenkedik, Valuska is tudja, mi a dolga, a vendégek számára sem újdonság a bolygók eljátszása. Valuska végig kommentálja a jelenetet, a vendégek és mi, nézők is a képzelőnkkel követjük, mi történik a bolygókkal, mi a Földön, a természetben. Valuska megállítja a bolygókat. A (nem-diegetikus) zene akkor szólal meg, amikor felkonferálja, hogy a sötétségben beáll a csend. Nem sokkal később Valuska felhívja a figyelmet, hogy a bolygók folytatják mozgásukat, és a sötétséget felváltja a világosság. Az elesetteket a játék kozmikus távlatba emeli, és végkicsengésében reménnyel kecsegteti őket. Valuska nyelve, költői beszéde elüt a kocsmái realitástól. A jelenet megismertet Valuskával, aki jó ember és, mondhatni, szent megszállott, ő lesz a történet egyik főszereplője. A kocsmá világa nem tér vissza a cselekményben, a vendégek, a nincstelének a kisváros társadalomképét vetítik előre.

Egy bevezető beszélgetés lehetséges kérdései:

Időhúzás záráskor kávéházban, kocsmában, üzletben – mi ösztönözhet arra, hogy maradjunk, holott a nyitvatartási idő ezt nem támogatja? Mi a halogatás értelme akkor, ha törzsvendég teszi, és ha korábban nem ismert valaki? Miért lehet nehéz felállni az asztaltól, és távozni? Milyen lehet záráskor a maradó vendégek állapota, figyelme, hangulata? Milyen körülmények közt élhet az a vendég, aki rendszeresen eljárt, hogy maradna (a magánélete, a munkája, mi jelenthet számára még kapcsolódást)? Különböző választ adnánk-e ezekre a kérdésekre aszerint, hogy kávéházban, kocsmában vagy üzletben halogatják a távozást? Hogy változnának meg a válaszok, ha éjszakai menhelyről távozóban húznák az időt a hajléktalanok, amelyet reggel zárnak?

Mi a záróra, a zárás értelme? Miért engedhet a vendéglátó a halogatásnak, mi „éri meg” neki ebben? (Például az utolsó rendelt kör bevétele, az, hogy az így rendelt italt már gyorsan kell felhajtani, nem lehet üldögni mellette? Vagy nem szeretne konfrontációt a vendégekkel, akik ilyenkor már eléggé ittasak, gátlásaik oldottak, vagy szeretné megtartani a

vendégek?) Mik a feltételei annak, hogy ez rendszeres szokássá váljék? Mi a különbség az éjjel-nappal és a korlátozva nyitva tartó vendéglátóhelyek közt? Milyen különbség lehet vendéglátóhelyek közt aszerint, hogy hány órákor zárnak?

Dramajátékos, filmkészítő feldolgozás kérdései:

Rendezzék meg egy zárórai időhúzás rituáléját! Milyen értelmet kap a jelenet aszerint, hogy nőkre vagy férfiakra osztjuk a vendégek, illetve a vendéglátó szerepét? A nemekre osztás függvényében milyen típusú vendéglátóhelyet képzelnétek el, milyen településen és annak mely részén helyeznétek el, milyen társadalmi csoportokból választanátok ki a hely vendégeit, mennyire engednétek, hogy ismeretlenek is látogathassák a helyet? Milyen értelmet kap a jelenet aszerint, hogy mely évszakban és milyen időjárási körülmények közt játszódik?

Milyen bútorokat, kellékeket helyeznétek el a vendéglátóhelyen? Állítsátok össze, mit fogyasztának a vendégek! Gyűjtsétek össze vagy alkossátok meg ennek a szokásnak a szókincsét, nyelvezetét!

Hogyan lehet bejelenteni, hogy záróra van? Szükséges-e, és ha igen, mi mindennel lehet vagy esetleg kell ezt megindokolni? Hányan volnának a vendéglátók – pultos, felszolgáló, fizető, mosogató, vagy csak egyetlen kocsmáros? Milyen viszonyulásról árulkodik az indoklás a vendéglős részéről a vendégek felé? Adott indoklással milyen státuszt választhat magának a vendéglős a vendégekhez képest?

Mivel lehet megindokolni a vendéglátó felé a kérést, hogy még ne zárjon? Milyen karakter lehet a kérés szószólója? Állítsátok össze, milyen karakterek alkotják a vendégekört! Milyen viszonyulások mutatkozhatnak meg a kérésben a vendégek részéről a vendéglős felé? Hogyan viszonyulnának egymáshoz a vendégek?

Az indoklások köré kerekítetek háttértörténetet: részint az indoklás belső felépítését, részint az indoklás fogadtatását illetően! Milyen történet illik inkább az időhúzáshoz az általatok rendezett jelenetben? (Például folytatásos, tehát elnyúló, vagy rövid, markáns?)

Hogyan következik el a valódi távozás és zárás?

Hogyan, milyen irányokból, milyen fényerőkkel világítanátok meg az időhúzás idején a teret?

Hogyan vennétek fel okostelefonnal a jelenetet? Aki felveszi, maga is vendég vagy vendéglős volna a kocsmában, vagy különböznék tőlük az operatőr? Hogyan, miből derülhet ki a felvételt látva ez a különbség? Honnan vennétek fel a jelenetet? Milyen magasságokban helyeznétek el a telefon kameráját? Egy vagy több és mozgó vagy álló kamerával vennétek fel? Több rövidebb vagy kevesebb hosszabb beállításból állítanátok össze a jelenetet? Milyen pillanatokat örökítenétek a jelenetből, és milyen pillanatokat tekintenének érdektelennek? Miert?

A jelenet levetítése utáni beszélgetés kérdései:

A világ melyik tájékán, milyen település melyik részén helyeznéd el a kocsmát? Milyen korokban játszódhat a kocsmajelenet (napjainkban, az utóbbi harminc évben, az utóbbi hatvan évben, az utóbbi hetven évben, és békében vagy háború, polgárháború vagy forradalom

idején)? Miből következtethetjük ki a választ ezekre a kérdésekre? Kik lakják a környéket, ahol a kocsmá van? Vajon mennyire tartja fontosnak az elbeszélés, hogy konkrét térben és időben helyezze el a történetet?

Mely mozzanatok mutatják, hogy rendszeresen ezzel a rítussal húzzák az időt a kocsmában? Mennyit vagy mit érhetnek a vendégek a napfogyatkozás magyarázatából és a köré kanyarított elbeszéléseiből? Miért fogadhatták el ezt a történetet az időhúzás eszközéül?

Milyen kötődése lehet Valuskának a napfogyatkozás történetéhez? Milyen kontextusban meséli el Valuska a természeti jelenséget? Milyen távlatot ad a történetnek, mi a végkicsengése?

Mi lehet a tétje Valuska számára a bemutatónak? Mi ösztönözheti, készítheti a vendégeket, hogy részt vegyenek az égitestek szerepjátékában? Milyen viszony lehet Valuska és a kocsmá többi vendége, és Valuska és a kocsmáros között? Mennyire szokott inni Valuska? Mi a jelentése számára a felé nyújtott pohár italnak? Gyűjtsétek össze, milyen karaktereket különböztethetünk meg a vendégek körében! Milyen a kocsmáros viszonya a vendégekhez?

Mennyire illik Valuska szövege, nyelvezte a kocsmái környezethez és a vendégekhez? Milyen részekre tagolható Valuska elbeszélése? Az elbeszélés milyen költői elemeket mutat?

Hol helyezkedik el és hogyan mozog a kamera, kiemelhetünk-e jellegzetes helyeket és magasságokat, ahol többször is megjelenik a kamera. A cselekmény különböző mozzanataihoz milyen kameramozgás kapcsolódik? Mi a legalacsonyabb és a legmagasabb helye a kamerának?

Milyen plánokat találunk a jelenetben? Látunk-e szuperközeliket, mikor, kit látunk rajtuk? Látunk-e totál plánt, honnan készült és mit látunk rajta, milyen szögből?

Mennyiben, mivel viszi közel a nézőt a jelenet felvétele a cselekményhez, mennyiben, mivel teszi résztvevőjévé annak, és mennyiben, mivel kínál a nézőnek távolságtartást? Tudjuk-e szeretni a jelenet szereplőit? Kit igen, kit nem? Miért? Mit tudunk szeretni bennük? Hogyan, mivel hangol minket a látvány? Bele tudjuk-e képzelni magunkat a kocsmái vendégek bőrébe és a kocsmáros szerepébe? Hogyan éreznénk magunkat ebben a kocsmában? Fel tudnánk-e keresni a kocsmát? Milyen úton és milyen körülmények között jutnánk el? Mit gondolunk, hogyan fogadná megjelenésünket a kocsmá vendégköre? Írd le a találkozás első pillanatait! Hogyan kellene viselkedned, mit kellene mondanod, hogy maradhass?

Hány beállításból áll a jelenet? Milyen belső vágásokat találni benne? Mi a jelentősége annak, hogy ez egyetlen beállítás?

Vegye fel valaki okostelefonnal a vetített jelenetet és egy egyszerű vágóprogrammal vágjátok meg, húzzátok meg! Mit hagynátok el belőle, amit feleslegesnek ítéltetek! Montázsszekvenciává alakítanátok így a jelenetet. Milyen különbséget fedeztek fel az eredeti (egy beállításos) és a töletek vágott montázsszekvencia változat között?

Mi a cselekmény ideje és a felvétel vetítés ideje közti viszony a választott jelenetben? Milyen hatása lehet ennek a néző cselekményhez való viszonyára?

Mikor hallani a kocsmái zörejeket, zajokat? Mikor szólal meg a zene? Magyarazzuk meg, miért akkor szólal meg, amikor? Zene közben lehet-e hallani a kocsmái háttérzajt? Mi ennek a jelentősége? Milyen hangzásokat, hangforrásokat lehet felfedezni a kocsmái háttérzajban?

A jelenet alapján mit várunk a filmtől? Mit vár tőlünk a film, mire figyeljünk majd benne?

Milyen ember Valuska? Próbáljuk jellemezni őt a látottak alapján! Találjuk ki, hogyan élt, mi minden történhetett vele korábban? Hol és hogyan nőtt fel (település, család, iskola)? Hogy került a kocsmá vendégei közé? Mivel tölti a nappalait, mi lehet a munkája, mivel foglalkozik, mi érdekli őt?

Találjunk ki olyan történeteket, olyan konfliktusokat, amelyeknek Valuska fontos szereplője vagy résztvevője lehet!

Aki akarja, nézze meg az egész filmet. Érdemes beszélgetést kezdeményezni arról, hogyan ítéltető meg Valuska karaktere és a film cselekménye, története közti viszonyt.

2. PÉLDA – CLINT EASTWOOD *GRAN TORINO* (2008), WALT KOWALSKI SZÜLETÉSNAPJA (38:34 – 51:42), OPERATŐR: TOM STERN, VÁGÓ: JOEL COX, GARY D. ROACH

A jelenetről:

Walt Kowalski születésnapja van. Számára ez ünnep. Benne jár a korban, nemrég temette el a feleségét, egészsége rossz, de nem látni rajta, nem panaszkodik. Megözevgyűlve is rendet, tisztaságot tart házában, fűvet nyír, gondoza kutyáját. Meglátogatja őt az egyik fia a menyével. Ajándékuk, az orvosi segédeszköz, és javaslatuk, hogy költözzék idősotthonba, sértő (öregségét szólítja meg, amelyen akar is és még képes is úrrá lenni, az ajánlatból kihallik: fia és családja szeretnék mielőbb élvezni leendő örökségüket). Fia életmódja is tüske Kowalski szemében, aki republikánus érzelmű, a Koreai Háború veteránja, büszke, hogy a Fordnál dolgozott, kocsiját, a Gran Torinót úgy használja, hogy közben szinte új állapotban tartja, a hitelben nem mutat buzgalmat, megveti a kelet-ázsiai embereket, így azt a hmong családot is, akik a szomszédjai. A család fiúgyermeke, Thao korábban megpróbálta ellopni tőle a Gran Torinót, ám felsült. A család törekszik Kowalski bocsánatát elnyerni. Thaót Kowalski nevelni kezdte, a család lánygyerekét, Sout megvédte az utcai abúzustól. Fia látogatása után Sou hívja meg Kowalskit magukhoz egy hmong családi ünnepségre. Saját családja megálázta, a szomszédok szeretettel hívják, szívesen látják őt, Kowalski jól érzi magát náluk. Előítéletei fogyatkoznak.

Egy bevezető beszélgetés lehetséges kérdései:

Mit tegyünk, amikor hirtelen rászorulunk régtől gyűlölt szomszédunkra, mert mástól nem remélhetünk vagy nem kaphatunk segítséget, támogatást? Rávihet-e a szükség, hogy felül-emelkedjünk kirekesztő előítéleteinken? És mi viheti rá a szomszédot, hogy felülemelkedjék mindazon, amit vele szemben táplált gyűlöletünk miatt elszenvedett tőlünk vagy általunk? Milyen értelmű, tartalmú szükség képes erre, és milyen értelmű, tartalmú előítélet? Melyik a járható út: a felejtés, a megbocsátás/megbánás, a megengesztelődés? Mennyiben lehet akadály a hiúság, az önérzet? Lehetséges-e büntudatot érezni rég feledésbe merült vagy képzelt

gaztetteink miatt, és ha igen, akkor mi oldhatja bennünk a bűntudatot? Keressetek rá példát! Milyen körülmények vezethetnek el ahhoz, hogy belássuk előítéleteink alaptalanságát, hogy fordítsunk a szemléletünkön? Szükségképp együtt jár-e önkép és előítélet, lehetséges-e identitást építeni úgy, hogy az ne kirekesztő előítéletekre épüljön? Keressetek példát és ellenpéldát ismeretségi körötökben a mindennapi életből! Elfogadnánk-e gyűlölt szomszédunk meghívását saját ünnepére, amelynek viselkedési mintáit és jelentésrétegeit nem értjük, nem ismerjük?

Hogyan vonatkoztatnád napjaink körülményeire, helyzeteire a következő bibliai parancsot (2Móz 23,5)? - „Ha látod, hogy összeroskad terhe alatt annak a szamara, aki gyűlöl téged, ne hagyj magára, hanem segíts neki felállítani” (értelmezőbb fordításban: „Ha nyergén teherrel látod ellenséged szamarát, amint leroskad a teher alatt, köteles vagy segíteni neki lemálházni azt”). Mondj példákat! Milyen értelemben és milyen mértékben tartod teljesíthetőnek ma ezt a parancsot? Milyen akadályokat látsz a teljesítésében?

Szenvedtél-e el olyan rossztettet, amelyet ellened irányuló kirekesztő vagy megbélyegző előítélet sugalmazott? Hogyan viszonyoztad? Elképzelhető-e, hogy valamikor megbocsátasz a tett elkövetőjének, és ha igen, milyen körülmények, feltételek mellett? Követtél-e el olyan tettet, amelyet kirekesztő előítéletek sugalmaztak? Szembesültél-e már azzal, hogy valame-lyik előítéleted alaptalan? Milyen körülmények járulhattak hozzá ennek belátásához? Sikerült-e később a szemébe nézned annak, akivel korábban szándékosan rosszat tettél? Töltöttél-e el hosszabb időt olyan személy társaságában, aki olyan csoporthoz tartozik, amellyel szemben kirekesztő előítélettel viseltetsz? Hogyan folyt le a találkozás: hogyan viselkedtél, hogyan beszéltél, mennyire foglalt el, hogy figyelj saját magadra?

Drámajátékos, filmkészítős feldolgozás kérdései:

Rendezetek olyan jelenetet, amelyben valakit ünnepelni hívnak olyan társaságba, amellyel szemben előítélettel viseltetik! Milyen ünnepet választanál: családi, nemzeti vagy vallási? – mi a különbség a háromféle ünnep közt? Ha van kedvetek, találjatok ki új ünnepet a rendezetekhez (mit ünnepelnétek, írjatok le néhány szokást, viselkedésmintát)! Milyen életkorú a meghívó és a meghívott? Mi a jelentősége az életkoruknak a viselkedésükben? Hogyan tennétek hitelessé, komollyá a meghívást és annak elfogadását? Alkossatok történetet, amely a meghívás előzményét érteti meg!

Hogyan viselkedjék egymással meghívó és meghívott az ünnepen? Hogyan viselkedjék a meghívó az ünnep többi résztvevőjével, mennyire hagyja magára a meghívottat? Hogyan viselkedjék a meghívott az ünnep többi résztvevőjével?

Milyen eszköz- és tárgyhaználóatban, ruhaviseletben, nyelvi fordulatokban, viselkedésbeli részletekben jelenítse meg hovatartozását, identitását a meghívott és a meghívó az ünnepen?

Hogyan oldanátok meg, hogy a meghívott járatlansága az ünnepi szokásokban ne okozzon konfliktust, ne legyen ünneprontó? – milyen instrukciót adnátok a meghívottnak, a meghívónak és az ünnep többi résztvevőjének? Milyen felhangot adnátok a meghívott tájékoztatatlanságának: a humorát hangsúlyoznátok a pillanatoknak vagy a bennük rejlő sértés sú-lyát? Melyik mellett döntenétek és miért?

Okostelefonnal filmezze le valaki a jelenetet! Milyen pillanatokat, mozzanatokat örökítenétek meg, és melyeket tartanátok feleslegesnek? Mennyire engednétek közel, vonnátok bele a nézőt a feszültségbe? Mit mutatnátok be az ünnep részleteiből? Ott, ahol az ünnepet tartják, volnának-e kultikusabb és kevésbé kultikus körülhatárolt helyek, közöttük milyen átjárás volna, vagy az egész tér (játéktér) egynemű volna? Hány kamerával vennétek fel a jelenetet? Résztevő venné fel, vagy olyan, aki nem tartozik a körükbe? Miért? Milyen magasságokból készítenétek felvételeket? Milyen plánokat választanátok? Kit és mikor mutatnátok közeliben? Mikor, mire használnátok totál plánt? – azt honnan vennétek fel?

A jelenet levetítése utáni beszélgetés kérdései:

Milyen síkokon, mivel, hogyan jeleníti meg identitását, hovatartozását Kowalski, és hogyan beszédében, nyelvhasználatában? Van-e különbség aközött, ahogyan saját otthonában, és ahogyan a hmong házban jeleníti meg? Miben, hogyan jeleníti meg saját identitását Walt fia és menyé? Milyen síkokon, mivel, hogyan jeleníti meg identitását, hovatartozását Sou és a hmong család? Összehasonlítva őket, kinek erősebb és kinek gyengébb az igénye saját identitása megjelenítésére?

Milyen érveket sorol Sou a mellett, hogy Kowalski fogadja el a meghívását? Milyen megfontolásból áll Kowalski kötélnék?

A hmong ház belső tere vertikálisan is tagolt, különböző tereihez különböző cselekményeket, történeteket rendel a választott részlet – melyeket hová?

A hmong ünnep résztvevői között látható-e kultikus szerepkörük szerint különbség? Milyen erősségű kapcsolódást látni az egyes hmong résztvevőkön az ünnephez? Milyen fokokokat lehet elkülöníteni? Társíthatók-e más vonások az ünnephez azonos távolságot vagy közelséget tartó résztvevők között (például életkoruk, ruhaviseletük, viselkedésük, hol ülnek)?

Mennyire udvarias Kowalski a saját és a hmong család tagjaival – külön tekintve a viselkedését és a beszédét? Mennyire ítéled viselkedését fegyelmezettnek és mennyire provokatívnak saját családtagjai, Sou és a hmong jelenlévők felé? Kowalski csípős megjegyzéseit hogyan törekszik tompítani Sou – mit mond Kowalskinak és mit az ünneplőknek? Kowalski tájékozatlanságából fakadó konfliktusait hogyan igyekszik csillapítani, mérsékelni Sou – egyrészt a hmong résztvevők, másrészt Kowalski felé? Hogyan kerül sor Kowalski és Thao találkozására az ünnepen, mik a közvetlen előzményei beszélgetésüknek, szóváltásuknak a jelenetben?

Mikben mutatkozik meg, hogy fia és menyé társaságába nem érzi jól magát, feszült Kowalski, és mi mutatja, hogy a hmong család körében jól érzi magát, oldott? Gyűjtsétek össze! Mi lehet a jelentősége, hogy Kowalski átlépi a két ház kertjének határát? Hogyan viszonyul Kowalski egészségi állapotához fia és menyé, és hogyan Sou és a családja? Melyikük mit lát Kowalski betegségéből, és mit feltételez az egészségről?

Kowalski, aki tartózkodik a hitélettől és a józan, empirikus-racionális megfontolásoknak hisz, hogyan, miért egyezik bele, hogy a hmong jós beszéljen vele, és milyen tanulságokat von le a jós szavaiból?

Milyen különbségek vannak a fia és menyé köszöntését és a hmong ünnepet mutató beállítások között – fényviszonyok, képkompozíció, kameramozgás, plánozás tekintetében? Milyen audióális különbségek vannak a két jelenet beállításai között?

Soroljuk fel, milyen előítéleteiről derülhet ki Walt számára az ünnepen, hogy megalapozatlanok!

Láttok-e felbukkanni megbélyegző, lekezelő, kirekesztő előítéleteket a hmongok bemutatásában a filmben? Hogyan, mivel törekednek ezt elkerülni a narratíva, a szereplőválasztás, a stilisztikai eszközök?

Alkossunk történeteket, amelyek előzményei lehetnek a látott jelenetnek és megalapozhatják, hogy Sou és Thao elfogadják Kowalski velük szemben mutatott karcos viselkedését! Mit gondolunk, hogyan folytatódik a történet?

Aki akarja, nézze meg az egész filmet. Érdekes beszélgetést kezdeményezni arról, hogy a későbbi történéseket mennyiben készíti elő a hmong ünnep jelenete. Továbbá, hogy elhagyható volna-e ez a jelenet a filmből. Ha úgy ítéljük, hogy nem hagyható el, akkor érveljünk mellette, miért van rá szükség? Ha úgy ítéljük, elhagyható, akkor indokoljuk meg!

3. PÉLDA – NEMES JELES LÁSZLÓ *SAUL FIA* (2015), AZ ELEJÉTŐL A FŐCÍMIG TARTÓ SZAKASZ (00:48 – 07:40), OPERATŐR: ERDÉLY MÁTYÁS, HANGMÉRNÖK: ZÁNYI TAMÁS, ZENE: MELIS LÁSZLÓ.

A jelenetről:

A jelenet a főcím előtt áll, az alaphelyzetet mutatja meg, amelyre az egész történet épül. A kommunikációs kelepceről, a hazugságról szól, amely nem a gázkamra előterében kezdődött, amely hazáikból, otthonaikból a kamraajtóig kísért a zsidóságot, amely együttműködésre készítette a deportáltakat, amely az ellenállás belső motivációit bennük végzetesen meggyengítette. Még a haláltáborok felirata is munkára buzdít, noha ott csakis gyilkoltak. A munkával áltatás egészen addig tart, amíg rájuk nem zárják a gázkamrát. A jelenet beavatás: előzetes ismeretek híján, a néző hajlamos komolyan venni a hangosbemondóból öltözés közben érkező utasításokat, ígéreteket. A leleplezés miatt fontos, hogy a jelenet a haldoklók vasajtón is áthalló kiáltásával zárul. Manapság az az egyik nehézség a náci tömeggyilkosságok megértésében, hogy szinte elképzelhetetlen vagy elfogadhatatlan az egykor volt kommunikációs szituáció.¹ A szabad internetes hozzáférés, az okostelefonokról benyíló közösségi hálók idején csakugyan nehéz felfogni azt a kommunikációs burkot, elszigeteltséget, amely lehetővé tette a megfélemlítést. Kétségtelen, hozzájárul ehhez a zsidóság együttműködésre való hajlandósága, amelynek nem forrása, de katalizátora volt az asszimiláció. A készségesség hozzájárult az aggályok elaltatásához.

A filmet a Sonderkommandót értelmező felirat vezeti be. A zöld, madárcsicsergős természet elmosódott háttéréből (mintha csak Claude Lanzmann 1985-ös *Shoah* filmjének környezetéből) sípszó után, kutyaugatások közben bukkan fel a főszereplő, Saul Ausländer, és

¹ Egyik legfrissebb regény, amely a megértés nehézségeiről szól *Sarid*, 2022. Narratívája szerint a regény egy fiatal izraeli Holokauszt-kutató levele, amelyben vívódásairól ír, többek között, hogy milyen nehézségekbe ütközik a lengyelországi haláltáborokba látogató izraeli fiatalokkal megértetni, hogyan gyilkolhattak meg oly sok zsidót anélkül, hogy azok ellenállást mutattak volna.

áll be a lencse fókuszába. Sonderkommandós. A háttérben életlenül látjuk az érkeztetést a rámpára, a beteretést a vetkőzöbe, a gázkamrába, halljuk a vasajtó csapódását. A szelekció azonban kimarad. Igaz, hiánya nem szembeötlő, és félreértésekre sem adhat okot, senkit nem látni, aki a jelenetben a vagonból e köztes állomás kihagyásával egyenesen a gázkamrába jutna. A szelekció beemelése a cselekménybe csökkentené a film beavató erejét, előzetesen tompítaná a kommunikációs csapda hatását.

A választott jelenetben – ahogyan a filmben mindvégig – Sault látjuk premier plánban. Az események feje háttérben történnek, mondhatni anschnittben látni azokat. Mivel vágás alig szakítja meg az arc látványát, ezért a folytonosság, a vetítési és a cselekménybeli idő azonoságának érzete a háttér eseményeire is rávetül. Csakhogy a kamera mindvégig mozog, Saul körül köröz, így a fej mindig (szinte pillanatonként) mást és mást takar ki a háttérből, ezért a hosszú beállításokon belül a háttércselekményben sok a belső vágás, a háttércselekmény ideje nem folytonos, előre és visszaugrásokat mutat. Ez az oda-visszalépés tereli el a figyelmet a szelekció hiányáról.

A sonderkommandósokra hárult a tömeggyilkosság minden járulékos feladata (járulékos, mert nem ők végzik a „szelekciót” és nem ők gyilkolnak, nem ők juttatják a gázkamrába a mérget). A szerepkört nem utasíthatták vissza, csak saját haláluk árán, ráadásul néhány hónap után minden egyes sonderkommandóst meggyilkoltak. Akaratuk ellenére morális csapdába kerültek: hallgatásukkal (hogy a rámpára érkezőket, a halálba tartókat – egy-két lopva odasúgott jótanácsot kivéve – nem világosíthatták fel, mi várja őket) maguk is megerősítették a haláltáborba érkezők kommunikációs elszigeteltségét. A többi fogolytól külön szálláson laktak, így még jobban szűkült érintkezéseik tere. Kérdés, hogy felvilágosításukkal megmenthették volna-e őket a haláltól. A halál torkában a tét a meggyilkoltak emberi méltósága, nem csak holtuk előtt és holtukban, de holtuk után is. Ezt hogyan tudták volna jobban őrizni? A film később bemutatja a sonderkommandósok törekvéseit, hogy hírt adjanak vagy hírt hagyjanak a tömeggyilkosságokról.

Egy bevezető beszélgetés lehetséges kérdései:

Voltál-e már olyan helyzetben, hogy tudtál valamit, de nem mondhattad el annak, akit érint? (Például tudtad, hogy hol van elrejtve és hogy mi az ajándék, de tilos volt elárulnod annak, aki kapja, miközben vele egy lakásban vagy munkahelyen éltél vagy dolgoztál.) Hogyan tudtál ez időben a szemébe nézni? Milyen eszközöket, módokat találtál vagy találtál ki magadnak, amelyek segítettek, hogy ne szöld el magadat, ne leplezd le a titkot – hogy úgy viselkedj, mint aki mit sem tud, mit sem sejt (hiszen arra sem jöhet rá, hogy be vagy avatva valami titokba)?

Milyen lehet annak az ápolónak a lelkiállapota, aki ismeri a beteg diagnózisát, de nem mondhatja el neki, mert mást illet a tájékoztatás? Milyen lehet annak a pincérnek a lelkiállapota, aki tudja, hogy a felszolgált étel nem friss, vagy másból készült, mint amit a vevő tud? Hogyan fogalmazható meg az ápoló, a pincér dilemmája (az, hogy lepleznie kell a tudását) – milyen kényszerűségek köthetik őket, hogy ne mondják el?

Milyen áron vennél rész mások megtévesztésében? Meddig terjed a kompromisszum-készséged – mind a megtévesztés tétjét, mind saját nyereségedet tekintve?

Voltál-e már megtévesztett helyzetben? Milyen körülmények juttattak oda? Mikor derült ki számodra, hogy átverték? Találkoztál-e később azzal vagy azokkal, akik ezt tették veled? Ha igen, hogyan folyt a találkozás? Mennyire érezted magadat később is kiszolgáltatva nekik?

Milyen időben visszanyúló és egyidejű szükséges feltételei vannak annak, hogy valakit meg lehessen tévesztetni? Kinek milyen kapcsolati hálója van, előzetesen ki mit tud vagy gondol a másiról, ki mit tud a másik érdekeiről, szándékairól, ki mennyire lát rá az igazságra, ki mennyire van birtokában az ellenőrzés lehetőségének, mitől függ, mennyire él vele? Milyen hatást tesz a megtévesztés a közösségek életének alakulására – a magánéletben és a közösségi életben? Milyen lesz ennek a közösségnek a jövője?

Hogyan keletkezhet a kommunikációs elzártság, a megtévesztés egyik feltétele? Hogyan valósítható meg a kommunikációs felületekhez való hozzáférés korlátozása, és hogyan a megtévesztett által ismert felületek megtévesztő birtokbavétele? Milyen körülmények ösztönözhetik a kritikai viszonyulás felfüggesztését, vagy altathatják el az iránta való igényt? Van-e különbség a kritikus és a bizalmatlan viszonyulás közt? Ha igen, mi az, ha nem, akkor mi adja az azonosságukat? Mi a különbség felvilágosodás és rosszhiszeműség közt?

Drámajátékos, filmkészítő feldolgozás kérdései:

Rendeztetek jelenetet, amelyben valaki ráébred arra, hogy megtévesztették, és késő, már nincs visszaút! (Például vásárlás vagy üdülés vagy hitelfelvétel alkalmával!) Hogyan lehet csökkenteni a veszteségét? Elmondja-e másoknak, hogy átverték? Ha igen, hogyan segíthet, hogy mások ne járjanak így? Ha nem, miért nem? Szégyelli, vagy szenvedjenek mások is? Döntöttek el!)

Vegyétek fel okostelefonnal a jelenetet! Mit és hogyan filmeznének le akkor, ha azt gondoljátok, hogy hibáztatható amiatt, hogy megtévesztették, mit és hogyan akkor, ha azt, hogy nem hibáztatható? Mit és hogyan akkor, ha azt tartanátok fontosnak, hogy ez másokkal ne történhessék meg, mit és hogyan akkor, ha azt gondoljátok, hogy ez egyedül a megtévesztett személlyel történhetett meg, mással ez elképzelhetetlen? Volnának-e olyan mozzanatok, amelyeket a döntéstől függően szerepeltetnétek vagy elhagynátok a filmből?

Inkább dokumentarista vagy inkább fikciós filmet készítenétek a jelenetről? Hogy derülne ki a filmből, hogy híradás, és hogyan, hogy fikció?

Megmutatnád-e a megtévesztett személyt a dokumentumfilmben, és ha igen, hogyan – akkor, ha szűkebb vagy tágabb környezetben ismert ember volna? Milyen elbeszélői és stilisztikai eszközökkel oldanád meg, hogy később semmilyen nyilvánosságban ne essék csorba a méltóságán?

A jelenet levetítése utáni beszélgetés kérdései:

Mikor, miből, hogyan derült ki számodra, hogy megtévesztették az öltözőbe terelt embereket? Szerinted számukra mikor és hogyan derült ki, hogy megtévesztették őket? Mivel állatták a meggyilkolásra szánt embereket? Melyek voltak a megtévesztés eszközei, módjai? Gyűjtsd össze őket! Az öltöző berendezése és a hangosbemondó utasításai között milyen

kapcsolat van? Részletezd őket! Milyen indokokkal siettetik őket a vetkőzésben? Miért szolgálhattak a környezet, az utasítások a megtevesztés eszközéül? Tekintettel van-e a helyzet, az instrukciók a zsidó szokásokra? Miért békélnek meg a teremben lévő zsidók ezekkel a körülményekkel?

Egyáltalán, miért volt szükség megtevesztésre? Miért nem gyilkolták meg őket leplezetlenül a rámpán, a gyepen? Vedd számba az okokat! És miért utaztatták őket, miért nem gyilkolták meg őket ott, ahonnan érkeztek? Vedd számba az okokat!

Hogyan viszonyul Saul a náci katonákhoz, a meggyilkolásra kiszemelt emberekhez, a többi sonderkommandóhoz? Miben nyilvánul meg a viszonyulása kihez-kihez?

Vajon miért nem fedi fel Saul a frissen érkezettek számára, hogy fürdő helyett meggyilkolni viszik őket, vagy hogy a szomszéd teremben a halál vár rájuk? Hol, a vagontól a gázkamrához vezető út melyik szakaszán mondhatná el nekik? Van-e akadálya, hogy felfedje számukra az igazat – úgy külső, mint belső akadálya? Ki hinne neki, miközben sorjáznak az utasítások a hangosbemondóból? Mit lehet remélni attól, ha elmondaná nekik, és ez milyen következményekkel járna rájuk és Saulra nézve? Kinek mi félnivalója lehet a haláltáborban, amelyről a frissen érkezettek még nem tudják, hogy haláltábor? Mit lehet a félelemmel szembeállítani? Mit tehet a sonderkommandós a meggyilkolásra kijelölt emberek érdekében, akikkel egy közösségben van? Mi az „érdeke” azoknak, akiket pár lépés választ el a gázkamrától, a fulladástól?

Hogyan viszonyulnak a náci pribékek és hogyan Saul, hogyan a többi sonderkommandós a vetköző emberekhez? Milyen különbségeket lehet felfedezni? Hogyan viszonyulnak a foglyok egymáshoz a vetkőzésben, és hogyan Saulhoz, a többi sonderkommandóhoz és a náci pribékekhez? Hogyan viszonyulnak a nácik a sonderkommandósokhoz a jelenetben?

Mit hoztak magukkal a deportáltak polgári életükből a táborba? Mit látunk akkor, amikor kiszállnak a vagonokból, és mit akkor, amikor vetkőznek? Hogyan, milyen tárgyi és viselkedésszerű részletekben jelenik meg korábbi polgári életük? Mi a viszonyuk a ruhadarabokhoz, amelyeket levesznek? Hogyan viszonyulnak korábbi polgári életükhöz?

Van-e olyan történés a vagonból kiszállás és a gázkamrába lépés közt, amelyet a film nem mutat meg, de tudunk róla, hogy volt? Mi lehet az oka, hogy ezt nem mutatja meg a film? És sajátosan milyen dramaturgiai oka lehet?

Mit olvashatunk le Saul arcáról – elvégre mindvégig premier plánban látjuk őt? Észlelünk-e változást a tekintetében, a mimikájában a vetített részben? Mivel magyaráznánk Saul lelkiállapotát?

Milyen nézői várakozásokat ébreszt Saul megjelenése a filmben? Mivel magyarázható, hogy Saul mindvégig az előtérben premier plánban látni, a körülötte folyó történeteket ellenben elmosódottan, javarészt kitakarva? Miért nem mutatja a film a foglyokat és szenvedésüket szemtől szembe? Hogyan látni a foglyokat vetkőzés közben? Milyen karaktereket, személyiségeket különböztethetünk meg közöttük? Gyűjtsétek össze! Próbáljatok árnyaltabb leírást adni róluk!

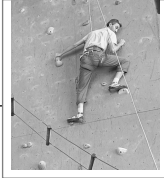
A háttérben látni, ahogyan a terembe lépnek az emberek, ahogyan levetkőznek, a vasajtóhoz állnak és bemennek a gázkamrába. El lehet végezni ezeket a cselekvéseket annyi idő alatt, ameddig a jelent tart? A vetítés ideje vajon egyenlő a teremben töltött természetes

idővel? Ha nem, akkor milyen színészvezetés és milyen stilisztikai eszközök révén éri el a film, hogy az eltérés ne legyen szembeötlő?

Milyen megfontolások indokolhatják, hogy nincs totál plán az öltözőről?

A hangzásban rengeteg beszédtrémelék lehet felfedezni. Milyen nyelvekre, milyen emberi viszonyokra ismerni rá bennük? Milyen okai lehetnek, hogy csak hangfoszlányokat hallat a film? Milyen zörejeket lehet azonosítani? A zenekari hangzásnak mi a forrása és milyen zenét szólaltat meg?





ÁDÁM ANETTA

Életvilágok találkozása – egy egyetemi ösztöndíjprogram rejtett tanterve, oktatási mellékhatásai

MŰHELY

BEVEZETŐ

A 21. század egyeteme jelentős és látványos funkcióváltozáson megy keresztül. Az oktatás és a kutatás mint elsődleges funkciók mellett egyre fontosabbá válik, hogy az egyetemek a társadalmi környezetükre is reagáljanak, azzal kapcsolatba lépjenek, és alakítsák is azt. A *harmadik és negyedik generációs egyetem* fogalma, illetve a „harmadik misszió” feladatai (Lukovics és Zuti, 2014; Reisinger és Dános, 2021; Szabó-Tóth, 2022) épp erre a területre vonatkoznak. A felsőoktatásról szóló diskurzusokban a harmadik misszió az egyetem funkcióbővítését jelenti. Eszerint az intézmény a korábbi oktató és kutató funkcióin túl a nem akadémiai világot jelentő külső partnerekkel is kapcsolatot épít és tart, formálva és alakítva önmaga társadalmi és gazdasági környezetét. Aktívabban kapcsolódik saját társadalmi környezetéhez és annak intézményeihez, valamint olyan konkrét tevékenységek épülnek be az egyetemi működésbe, melyek által az a gazdasági-társadalmi környezetére nem csupán reagál, hanem aktívan alakítja azt egy fenntarthatóbb fejlődés érdekében. Ez a

funkcióbővülés már a magyar egyetemek tevékenységrepertoárjában is világosan tetten érhető (Reisinger és Dános, 2021).

Írásunkban egy olyan ösztöndíjas mentorprogram – a Tanítsunk Magyarorszáért program – hatásait mutatjuk be, melynek működtetése tökéletesen illeszkedik a harmadik misszió feladataihoz. Kicsit szokatlan szemszögből vizsgáljuk meg ezt a programot: amellett fogunk érvelni, hogy bár a program deklarált céljai sikeresen megvalósulnak, a társadalmi hasznosságának jelentős részét valójában a program működtetése közben kitermelődött „oktatási melléktermék”, rejtett tanterv (Szabó, 1986) adja. A *rejtett tanterv* fogalmát mi most a Whitty által megfogalmazott értelemben használjuk: „...implicit normák, értékek és meggyőződések átadásának folyamata, amely a tanterv mélystruktúrája és – különösen – az iskolai, osztálytermi interakciók révén valósul meg” (Whittyt idézi Szabó, 1986, 24.o.). Azok a megvalósítás során néha kimondott, néha rejtetten meghúzódó normák, értékek, működési módok, illetve bizonyos létrejött kommunikációs helyzetek, melyek jelentős hatást gyakorolnak a program szereplőire, és

melyek erősítik, megsegítik egy kistéleplési iskolákban tanuló diákokat célzó program hatásait, de egyben ki is szélesítik azok körét. Az alábbiakban megvizsgáljuk: a deklarált célok mellett milyen hatásrendszer érvényesül a folyamatban, és ezek a hatások hogyan érintik a program egyes szereplőit, milyen változásokat indukálhatnak.

A MENTORPROGRAMOK SAJÁTOSÁGAI

A mentorálás személyes segítő tevékenység; rendkívül elterjedt támogató megoldás speciális szükségletű (pl. hátrányos helyzetű, tehetséges) tanulókat, fiatalokat érintő programokban. A téma kutatásával foglalkozó szakirodalmak felhívják a figyelmet arra, hogy a mentorálás kutatása, eredményességének mérése rendkívül problematikus, hatása nehezen mérhető és azonosítható be kvantitatív eszközökkel – épp azért, mert a személyiség különféle dimenzióiban, időben sokszor késleltetve jelentkezik. Ugyanakkor az egyes mentori programokat vizsgáló kutatások számos pozitív hatást sorolnak fel. A mentorral közösen átélt élmények, szituációk révén a tevékenység a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban pozitív változást indukál. A közös tanulás, a közös beszélgetések, az egymással történő kommunikáció jelentősen fejlesztik a mentorált kognitív szféráját. A mentor szerepmódként, példaképként áll a mentorált előtt, így identitásának fejlődésére, alakulására lehet nagy

hatással (Fejes és mtsai, 2009). A mentorálás duális viszony; fontos sajátossága, hogy a mentorra és a mentoráltra is hat kettőjük együttműködése. Ideális esetben mindkét fél fejlődik a közös tevékenységek során. A szakirodalom a tanuló esetében elsősorban az iskolához való alkalmazkodási képesség, illetve a tanulás iránti elkötelezettség növekedését emeli ki, valamint azt, hogy a mentorálás nyomán a pályaválasztási döntések megalapozottabbak lesznek. A mentorált érzelmi és kognitív támogatottsága, és azzal együtt az ő saját érdekérvényesítési képessége növekszik. Ezek mértékét leginkább a mentor motiváltsága befolyásolja. Ugyanakkor a mentor is tanul a folyamatban, különösen így van ez a kortárs-mentorálás során (Fehérvári és mtsai, 2022).

A „Tanítsunk Magyarorszáért!” ösztöndíjprogram

A „Tanítsunk Magyarorszáért!” egyetemi mentorprogram¹ nyolcadik féléve indult el Magyarországon, az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint az Emberi

Erőforrások Minisztériuma, a Klebelsberg Központ és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája kezdeményezésére és támogatásával. Az ösztöndíjprogram célja, hogy két viszonylag egymástól távol álló vilá-

got kössön össze: egyetemistákat olyan kiskolák tanulóival, akiknek legalább a fele hátrányos helyzetből érkezik. A mentorálás célja, hogy a mentoráltak (egy mentor 4–6 hetedikes-nyolcadikos diákkal dolgozik)

a mentorált érzelmi és kognitív támogatottsága, és azzal együtt az ő saját érdekérvényesítési képessége növekszik

¹ <https://www.tanitsunk.hu/>

személyes odafordulást, támogatást kapjanak egyetemista mentoruktól, megismerjék a kistélepülésen túli világot, élményekhez jussanak, tanulási motivációjuk erősödjön. A mentorok fontos feladata, hogy segítsék a tudatosabb iskola- és pályaválasztást. Az egyetemista mentorok ösztöndíjat, költségenzt kapnak, ingyenes utazási lehetőséget, és kétkredites, szabadon választható tárgyként a tanulmányaikban is elszámolható a mentorálás. Tevékenységüket az iskola részéről egy koordinátor, az egyetem részéről pedig egy szupervízor–oktató segíti.

A Miskolci Egyetem elsőként kapcsolódott be a programba, és azóta egyre bővülő létszámmal, immár 113 mentorral látjuk el 15 iskolában 557 általános iskolás kisdíák mentorálását.

Mentorrá válhat az egyetem bármely karán, bármely szakján tanuló hallgató, miután sikeresen teljesítette a felkészítő kurzust. A mentorok felkészítése fél éven át zajlik, a kurzus során tudásszerzést, érzékenyítést és kompetenciafejlesztést célzunk meg. A hallgatók ismereteket szereznek a szegénységről, a szegénység és a tanulás, az iskoláztatás összefüggéseiről, megismerik a mentorálás elméleti alapjait. Dolgozunk a mentorjelöltek előítéleteivel, közelebb hozzuk a résztvevőkhöz a kistélepülések, kiskiskolák világát, ahol a mentorálást fogják végezni. Illetve begyakorolnak olyan technikákat, megismernek olyan eszközöket, melyeket a mentorálás során fel tudnak használni, és segítségükkel a tanulókat megismerhetik, fejleszthetik, pályaválasztásukat segíthetik. A felkészítés során törekszünk arra, hogy a mentorjelöltek motivációja, feladat iránti elkötelezettsége egyre erősödjön.

Mivel a mentorok a gyerekekkel és egymással is szoros kötésben dolgoznak, fejlesztjük az együttműködési készségüket, és törekszünk arra, hogy egy, a mentorálás során hatékonyan felhasználható eszköztárral rendelkezzenek a felkészítés végére (Ádám és Juhász, 2022).

A mentor és a mentorált között viszonylag kis különbség van – a mentorok egyfajta idősebb barátként állnak a gyerekek mellett. A program címe kissé félrevezető, valójában nem a tanítás van a fókuszban; mentoraink döntő része nem is folytat pedagógiai tanulmányokat. A mentorálás deklarált célja a kiskiskolások tanulási motivációjának felkeltése, illetve magának, a tanulás értékének elfogadtatása. A mentorok fontos

célja, hogy a gyerekek elhiggyék, elfogadják és megérték: az iskola fontos eszköze az életben való sikeres boldogulásnak. A mentorálás során fontos a diákok készségeinek, képességeinek fejlesztése, valamint az,

hogy megtalálják és megismerjék saját erősségeiket. Kiemelt hangsúlyt kap a pályaaorientáció és a pályaválasztás segítése. A fenti célokat személyes odafordulással, egyéni útvonalakon, és elsősorban azon keresztül érik el a mentorok, hogy gazdag tevékenységsháló mentén élményekhez juttatják a gyerekeket, a sokszor elzártan élő mentoráltaknak ki nyitják a világot, kimozdítják őket az iskolai és települési környezetből. A fentieken túl a program fontos és deklarált célja, hogy míg mentor és mentorált közösen szerez élményt, közösen tevékenykedik, addig kölcsönösen tanuljanak is egymástól. Mindezzel a program összekapcsolja a kistélepülésen élő kiskamaszt a nagyvárosban tanuló

egyetemistával, erősíti a közösség, összetartozás érzését.²

A MENTORI TEVÉKENYSÉG

A mentor fontos feladata a diák személyiségének feltérképezése, megismerése, egyéni sajátosságainak, erősségeinek és gyengeségeinek feltárása, és az ezzel kapcsolatos változás, fejlődés nyomon követése. Ismereteket kell szereznie a gyerek családi háttéréről, tájékozódnia kell mentoráltja tanulmányi és társas helyzetéről. Képet kell kapnia a diák tudás- és képességstruktúrájáról. Fontos, hogy már a közös munka elején feltárja a diák legfontosabb motivációit, rövid és hosszú távú céljait. Feladata, hogy kijelölje a diák fejlesztésével kapcsolatos célokat, megszervezze az ehhez kapcsolódó programokat, tevékenységeket. A mentor mentálisan is támogatja mentoráltját, segít neki az elakadásokban. Elérhető a mentorált számára, jelen van az életében. A program egyik kulcselemeként a mentor képes kell legyen élményt szervezni és élményt nyújtani a mentorált számára. A mentor deklaráltan más szerepet tölt be a gyerek életében, mint a pedagógus. Ezen túl megfelelő végzettség hiánya miatt sem végezhet olyan, alapvetően pedagógusi munkakörhöz kapcsolódó feladatokat, mint a tanórák megszervezése és megtartása, helyettesítés, feleltetés, dolgoztatás, osztályozás. Ezenkívül nem végezhet iskolai, pedagógiai, adminisztratív feladatokat sem (Juhász, 2022).

a nem tervezett hatásrendszernek jelentős viselkedésformáló hatása is lehet

A mentori program implicit tanterve, látens hatásrendszere

A mentori program alapelvei, deklarált céljai az indulás óta nagyjából változatlanok. Az elmúlt évek alatt a felkészítés, a program megvalósítása, koordinálása folyamatosan alakult, igyekeztünk formálni, alakítani az egyes alkotóelemeket, hogy még optimálisabban tudjuk felkészíteni és kísérni a mentorok munkáját és a gyerekek fejlesztését, fejlődését. A rejtett tanterv fogalmát és hatásmechanizmusát jól ismerve azonban tudjuk, hogy az intézményi keretek között megvalósuló tanulási-tanítási folyamatban a szándékolt pedagógiai hatások mellett szinte

törvényszerűen megjelenik egy látens hatásrendszer. Történik valami, ami jellemzően nem tervezett, mégis rendszeres, hatékony, a deklarált célok mellett vagy akár ellenében is hat, és új célokat és tanulási eredményeket vagy következményeket (is) hoz.

Ezek a „tanulási velejárók” legtöbbször attitűdökben, viszonyulásokban, nézőpontokban ragadhatóak meg, de a nem tervezett hatásrendszernek jelentős viselkedésformáló hatása is lehet (Szabó és mtsai, 2006).

A rejtett tanterv hatásrendszere általában nehezen azonosítható. Általában a kimeneti tényezőkkel, a tanulási, szocializációs folyamat eredményeképp létrejövő új elemekkel, tudások, ismeretek, meggyőződések azonosításával tudjuk felfejteni, detektálni (Szabó és mtsai, 2006). A magunk esetében sorra vesszük a program azon hatásait, amelyeket eredetileg az alapítók deklarált szándékai, a hozzájuk csatolt pedagógiai eljárások, a

² <https://www.tanitsunk.hu/>

program tartalmi elemei nem céloztak meg, viszont a megvalósítás során létrejöttek, ki-termelődtek. Az alábbiakban ennek a hatás-rendszernek az elemeire a program szerep-lőin és a megvalósító intézményeken detek-tálható változásokon, hatásokon keresztül kívánunk rámutatni.

Ahogy korábban említettük, a program világosan deklarálta azokat a célokat, ame-lyek mentén építkezett. Ezeket elsősorban a mentoráltra vonatkoztatva írták le. A men-tort a program annyiban célozta, hogy ki-alakuljanak benne a mentoráláshoz szüksé-ges szkillek, illetve a kisiskolák világából, hátrányos helyzetből érkező gyerekekkel együttműködve elinduljon egyfajta változás: a különféle tapasztalati háttérű társadalmi csoportok közeledését érje el a program.

A mentorokkal kapcsolatos fenti célokat a program sikeresen telje-síti. Azonban ennél sokkal gazdagabb és sokrétűbb hatásrendszert is tetten tu-dunk érni a folyamatban. Ezeket a hatásokat – tanu-lási eredményeket – a programba belépő mento-rok elvárásai és az általuk később detektált, a személyes fejlődésükre gyakorolt hatások összevetésével tudjuk azonosítani.

A HALLGATÓKRA GYAKOROLT REJTETT TANTERVI HATÁSOK

A hallgatók legfontosabb motivációit meg-vizsgálva azt látjuk, hogy nálunk is hasonló mintázatok találhatók, mint a programot működtető többi egyetemen (Godó, 2021, Andl és mtsai, 2021). A hallgatókat az ösz-töndíjon túl erősen motiválja az, hogy má-sokért tehetnek, segíteni tudnak, hasznos

tevékenységet végezhetnek, egy társadalmi problémára proaktív eszközökkel, személyes tevékenységgel reagálhatnak, aktívan csele-kedhetnek. Valamennyi hallgatói csopor-tunknál domináns motivációt jelent az is, hogy kipróbálhatják magukat új helyzetben, kihívást jelent, hogy akár tanulmányaiktól teljesen független területen is megállják-e a helyüket. Az új lehetőségek, emberek, kö-zösségek megismerése, kipróbálása szá-mukra rendkívül inspiráló hatású.

A hallgatók a felkészítő félévet reflexiós esszével zárják, a mentorálással töltött fél-évek alatt pedig rendszeres szupervízió-n vesznek részt. Ezeken a reflexiós felületeken jól detektálhatóak azok a tantervi szándéko-kon túl megjelenő tartalmak, melyeket megtanul, megtapasztal a mentor. Számos ilyen, előzetesen nem várt elemet azonosíta-

nak be a hallgatóink, ami egyrészt személyes fejlő-désüket segíti, másrészt formálja, alakítja néző-pontukat, világgépüket. A mentorálási folyamat-ról tudjuk: hatásrendszere nem egyoldalú. Egyik sa-

játossága a hallgatóinknál is jól tetten ér-hető: a mentorálás nemcsak a mentoráltra hat, a mentor személyes fejlődésére rendkí-vül intenzív hatással van a teljes mentori te-vékenység. Bár van életkori különbség a fe-lek közt, mégis a kortárs mentorálás hatás-rendszerét véljük ebben felfedezni (*Raposa* 2019). Lássuk a konkrét példákat – az alábbi egyéni és társas dimenzióikban detek-tálnak személyes fejlődést a mentorok:

- **Kommunikációs képességek:** A felké-sztő kurzus egyik fontos célja, hogy a hallgatók aktívan vegyenek részt, sokat és sokszor megnyilvánulhassanak,

akár tanulmányaiktól teljesen független területen is megállják-e a helyüket

gyakorolják és fejlesszék kommunikációs készségüket. A mentorálás során ez a fejlődés még intenzívebb lesz, a mentornak a céljai elérése érdekében meg kell tanulnia egyre hatékonyabban használni a kommunikációs eszköztárát. A mentorálás ráadásul egyszerre nagyon különböző kommunikációs eszközrendszerek alkalmazását kívánja meg, hisz a mentortársakkal, pedagógusokkal és az adott esetben ezektől jelentősen különböző nyelvi-szocializációs közegből érkező mentorálttal is hatékonyan üzeneteket kell cserélni. Ezen a területen szinte minden mentorunk sokat fejlődik, többen kiugró mértékről számolnak be.

- **Énhatékonyság (önismeret, önbizalom, önreprezentáció, saját határok ismerete, önkontroll):** A mentorok az idősebb barátaikat, példaképeket szerepét töltik be a mentoráltak életében. A kettőjük kapcsolatának alakítása során a mentor teljes személyiségével vesz részt a folyamatban, mely en-

nek hatására új impulzusokkal gazdagodik, alakul, formálódik. Az én határainak meghúzására és korlátainak átlépésére is ad lehetőséget a program. A mentornak ki kell jelölni a mentorálás során saját határait, ugyanakkor nagyon gyakran tapasztaljuk az élménynapok egyes feladatainál, hogy mentoraink átlépik saját félelmeiket, korlátaikat egy-egy kihívás esetén, legyen az fizikai vagy szellemi jellegű, mert érzik, hogy a gyerekek figyelik őket, példaképként tekintenek rájuk. „Gyere velem, én is meg merem csinálni, neked is menni fog”.

- **Adaptivitás (alkalmazkodási képesség, rugalmasság, kreativitás).** A mentorálás

során a mentoroknak a tervezett céljaik, programjaik megvalósítása érdekében folyamatosan rugalmasan alkalmazkodniuk kell az iskola és a gyerek sajátosságaihoz egyaránt. Bármikor késznek kell lenniük az újratervezésre, ami hatékonyan fejleszti a kreativitásukat, rugalmasságukat. Megtanulják, hogy a mentorálás során a tervezés sokszor azt szolgálja, hogy tudjuk, mitől térünk el. Az alkalmazkodáson túl a kreativitás a sokszínű élménytervezésben, -szervezésben is megmutatkozik. A mentorok két évig dolgoznak egy diákkal, ez alatt a két év alatt folyamatosan törekednek arra, hogy újabb és újabb élményeket tudjanak felkínálni nekik.

- **Motiváció:** Azt tapasztaljuk, hogy az ösztöndíjprogramra alapvetően a motiváltabb hallgatók jelentkeznek. Mégis a felkészí-

tés, majd később a mentorálás során jelentős motivációnövekedésről számolnak be hallgatóink. A gyerekek ragaszkodása és szeretete, a mentor saját szerepének tudatosítása

olyan hajtóerőt ad, mely még magasabbra emeli a személyes motivációs szintet. Amikor a mentor megérzi, megérti, hogy a gyerek számára példakép, teljesítménymotivációja és innovációs ereje (új dolgokat hozni, új területekkel próbálkozni a fejlesztésben) is lendületet kap.

- **Konfliktuskezelés (a probléma beazonosítása, lehetséges megoldási útvonalak megalkotása, megvalósítása):** A mentorálás jellemzően hátrányos helyzetű gyerekek között zajlik, több szinten és több síkban van ütközési lehetőségnek kitéve a mentorált és a mentorálási folyamat is. Sok esetben kulturálisan bevésődött sémények, kommunikációs sablonok beszélnek

el egymás mellett, és kell azokat a mentor-nak közös nevezőre hoznia.

- **Együttműködés, közösségi gondolkodás és cselekvés:** Amikor azt kérdezzük a mentorainktól, mi a program számukra legfontosabb megtartóereje, egészen biztosan az elsőik között van a közösségé. Már a felkészítés során törekszünk arra, hogy közösséget kovácsoljunk a résztvevőkből, de valójában a mentorálás során tapasztalja meg a mentor, hogy a mentortársakkal együtt meg tudja sokszorozni az erejét. Közösen könnyebben, biztonságosabban mozgatják a gyerekeket is, egy-egy kirándulás, utazás megszervezése, lebonyolítása zökkenőmentesebb így. A közösség lett a kiegészítő egyik legfontosabb prevencióeszköze is: ha egy mentor elfáradt, csüggedt, egészen biztosan talál olyan mentortársat, aki melléáll, kíségeti, lelkesíti. Ebben pedig partnerek lesznek a szupervizorok is, azok az egyetemi oktatók, akik a mentori folyamatban segítik a hallgató munkáját. Mentoraink mindig kiemelik ezt a közösségi erőt, ami tisztelősen, szereteten és kölcsönös segítségnyújtáson alapszik. A betanulókat a már aktív mentorok segítik abban, hogy minél pontosabban megismerjék, megértsék a mentori tevékenységet. Már a felkészítés szakaszában bevonjuk az aktív mentorokat, így a programba lépve természetes lesz az új mentornak, hogy nincs egyedül, nem egyedül kell megoldást találnia az esetleges problémáira, illetve sikereit is van kivel megosztania. Azt tapasztaljuk, ez a közösségi erő jól beforgatható és transzformálható az egyetemi működés más területeire is. A programban részt vevő hallgatóink

könnyen és jól mobilizálhatóak egyéb közösségi alkalmakon is

könnyen és jól mobilizálhatóak egyéb közösségi alkalmakon is.

- **Társadalmi problémák iránti érzékenység, kezdeményezőkézség:** A mentorálás során a hallgatók igen közelről megismerik mentoráltjaik helyzetét, ez pedig a legintenzívebb benyomáseggyüttes és tanulási helyzet lehet. A program működtetőjeként azt tapasztaljuk, a mentorok fogékonnyabbá válnak a társadalmi kérdésekkel

kapcsolatos beszélgetésekre, vitákra, de konkrét cselekvésekre, akciókra is. A mentorálás során mindenki megtapasztalja, hogy nemcsak véleményt alkothat, hanem konkrétan cselekedhet is, és ez a

kompetenciaérzés – vagyis az, hogy aktívan hozzá tud tenni a társadalmi környezethez – aktivizálja őt más, hasonló helyzetekben is: például könnyen behívható közösségi szolgálati tevékenységre, jótekonysági megmozdulásokra.

A fentiekén kívül a felelősségérzetet, az irányítási, vezetői készségek fejlődését, az alkalmazkodási készségek fejlődését is fontos személyes hozadékként, tanulásként jelölik meg a programban részt vevő hallgatók.

AZ OKTATÓKRA GYAKOROLT REJTETT TANTERVI HATÁSOK

A program további fontos szereplői az egyetemi oktatók. Számukra is több új helyzet, tanulási lehetőséggel szolgál a program. Alapvetően két szerepben vehet részt az oktató a programban: a felkészítő kurzus tanáráként és a mentorálást kísérő szupervizorként. Mindkét esetben kicsit kilép a

hétköznapi, diszciplínájához kötődő oktatási rutinjából. A felkészítő kurzus rendkívüli módszertani gazdagságra, differenciált eljárásmodok és tartalmak beemelésére készíti az oktatót, hiszen nagyon különböző szakokról, különböző előzetes tudással, különböző képességekkel, tanulási szokásokkal érkeznek a hallgatók. Sokkal heterogénebb a közeg, mint amihez az egyetemi oktató alapvetően hozzászokott. Ha eredményesen akar oktatni, kreatívnak kell lennie, innovatívan, többféle eszközrendszerrel kell dolgoznia.

A szupervíziót végző oktatók számára az egyéni konzultációk, szakdolgozati témavezetések miatt ismerős lehet a helyzet, ám a tárgya miatt – hogy nem a szakterületén, hanem a mentorálás területén kell segítenie a hallgató munkáját –, új perspektívákra, adott esetben új ismertekre is van szükség. Nemcsak a mentorálás módszertanát, útvonalaikat kell megismernie, hanem a kisiskolák világát is, hogy hatékonyan tudja segíteni a hallgatót a munkájában.

Az oktató ezen a feladaton keresztül megtapasztalja, hogy munkájának fókuszában ebben az esetben nem (csupán) a tudomány áll, hanem egy társadalmilag hasznos, releváns, dinamikusan változó tevékenység. Ezen felül minden hallgatónál és minden mentorálási folyamatban egyedi helyzetek merülnek fel, amelyekre egyedi válaszokat kell adni a mentorok, és ez arra készíti az oktatót is, hogy szupervizorként az egyéni sajátosságokra fókuszáljon. Akkor tud segíteni, ha hatékony a hallgató sajátosságainak megismerésében. Az ezzel járó

képességfejlődés olyan hozadék – rejtett tantervi tartalom –, mely az alapvetően tömegekre szocializált felsőfokú oktatásban a tanulás és problémamegoldás egyéni útjaira fókuszáltatja az oktató figyelmét.

AZ ISKOLAI PEDAGÓGUSOKRA GYAKOROLT REJTETT TANTERVI HATÁSOK

Az iskolákban dolgozó pedagógusok, koordinátorok nézeteire, működésére szintén hat a program. Kistélepülések kisiskoláinak di-

ákjait mentoráljuk, többnyire olyan intézményekben, ahol intenzíven küdenek a szakos ellátottsággal, a munkaerőhiánnyal, illetve ahol elvétve találunk csak fiatal kollégát. Az egyik iskolánk igazgatója mondta: tisztában van vele, hogy a mentor nem

tanár, és más feladatai vannak, más tevékenysége végez, mégis megdobogtatta a szívét, hogy angol szakos tanárjelöltet osztottunk be hozzájuk, mert angol szakos tizenöt éve nem lépte már át az iskola küszöbét. Az egyetemista mentorok rendszeres jelenléte több esetben önmagában vitalizáló hatással bír egy ilyen zártabb tantestületben. És bár világosan elkülönül a tanár és a mentor feladata, más jellegű a tanár és a mentor munkája, az az attitűd, amivel a mentorok a gyerekekhez viszonyulnak, illetve az a légkör, ami körbeveszi a mentorálás során őket, hathat az arra fogékony pedagógusokra is. A mentorok attitűdjei (a gyerek feltétel nélküli elfogadása, a kreativitás, fokozott motiváció a gyerekekkel való munkában) látens

az az attitűd, amivel a mentorok a gyerekekhez viszonyulnak, illetve az a légkör, ami körbeveszi a mentorálás során őket, hathat az arra fogékony pedagógusokra is

csatornákon keresztül hatnak az iskola pedagógusaira is.

A RÉSZTVEVŐ INTÉZMÉNYEK: AZ EGYETEMRE ÉS ISKOLÁRA GYAKOROLT REJTETT TANTERVI HATÁSOK

Végül a programot megvalósító intézményekre fókuszálva azt állapíthatjuk meg, hogy nincs sikeres mentorálás az egyetem és az iskola szerves kapcsolata nélkül. A szupervízor folyamatosan tartja a kapcsolatot az iskolai koordinátorral, csakúgy, mint a programkoordináció felelősei. A félév során biztosítjuk az állandó és kölcsönös elérhetőséget, az egyetemen rendszeresen szervezünk olyan alkalmakat, ahová meghívjuk a partnerintézmények pedagógusait. A felsőoktatási intézményünk számára ez fontos és aktív kapcsolódási szál a régió köznevelési intézményeihez, olyan kisiskolákhoz, melyek a hagyományos egyetemi működési rendben kevésbé kapcsolódtak volna. A harmadik misszó kihívásai szempontjából azonban fontos szövetségesei lehetnek az egyetemnek, és segítik az új funkciók megvalósulását.

A kisiskolák működésének egészére is hat a program megvalósítása. Az egyetemista mentorok szerves részévé válnak az iskolának, jelen vannak a mindennapokban, kirándulásokon vesznek részt, versenyeken zsűriznek. Frissítenek, provokálnak, más nézőpontot kínálnak fel az iskolának, a benne dolgozó pedagógusoknak.

A partneriskolákat a program a régió vérkeringésébe is hatékonyan becsatornázza. A sikeres pályaválasztást, munkerőpiaci

orientációt segítve a diákokat cég- és üzematogatásokra viszik a mentorok, ezzel az iskolák a helyi gazdasági élet szereplőivel is élő kapcsolatot alakíthatnak ki.

ÉLETVILÁGOK TALÁLKOZÁSA

A Habermas-i értelemben vett *életvilágok* kifejezés (Sik, 2008) alatt a címben a két, nagyon eltérő szociokulturális közeget értetjük. Az egyetem világa – ahol a legkvalifikáltabb emberfők kiművelése zajlik, magas tudományos igénygel, sajátos, kidolgozott nyelvezettel kommunikálva – a mentorálásban találkozik a kisiskolák világával, ahol

a tanulók sokszor súlyos nehézségekkel küzdő szociális-gazdasági környezetből, zárt közösségekből érkeznek, keveset láttak eddig a világból, sokuk teljesen szegregált környezetben él. A mentori folyamatban a két közeg találkozik, és az ember emberhez kapcsolódva tanul és formálódik. Ez a közös tanulási folyamat, a közösen megélt élmények olyan másodlagos tanulási tartalmakat hoznak, melyek nagyon komoly szemléletváltást eredményezhetnek egy fiatal értelmiségi gondolkodásában. Megtanul egy másik közegben kommunikálni, megismer egy másik értékrendet, érzékenyebbé és elfogadóbbá válik. Miközben ez a közeledés személyes szinten zajlik, a kisiskolák világa is közeledik az egyetemhez. A tudomány elefántcsonttornya nem elefántcsonttorony többé, az egyetem a hallgatóin és a programon keresztül szervesen bekapcsolódik közvetlen társadalmi környezetének működésébe, és aktívan képes azt alakítani, befolyásolni. A harmadik misszió egy láncszeme készen áll.

frissítenek, provokálnak,
más nézőpontot kínálnak
fel az iskolának

IRODALOM

- Ádám Anetta és Juhász Orchidea (2022): Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulóinak mentorálására. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem. 33–44.
- Andl Helga, Arató Ferenc, Orsós Anna és Varga Aranka (2021): Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*. **14.** 1. sz. Letöltés: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyv_XIV_2021_1_4.pdf (2022. 11. 25.)
- Fehérvári, Anikó, Felső Edit, Benkő Bernadett és Varga Aranka (2022): Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*. **32.** 2. sz., 74–82. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43607/42848>
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*. 2009/5–6. 40–54. o. Letöltés: http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes-Kasik-Kinyo_2009_Mentor.isk.pdf (2022. 11. 25.)
- Godó Katalin (2021): A „Tanítsunk Magyarorszáért Mentorporgram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód*. **7.** 2. sz., 21–41. DOI 10.18458/KB.2021.2.21
- Juhász Orchidea (2022): Találkozások – a mentorálás tartalmi irányelvei, fókuszai. In: Fehér Ágota és Mészáros László (szerk.): *... megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon.* (JN15,2). AVKF, Vác. 147–156.
- Lukovics Miklós és Zuti Bence (2014): Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*. **28.** 4. sz., 77–96. Letöltés: <https://doi.org/10.17649/TET.28.4.2587>
- Raposa, E. B. és mtsai (2019): The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*. **48.** 423–443. Letöltés: https://www.rhodeslab.org/wp-content/uploads/2019/01/Raposa2019_Article_TheEffectsOfYouthMentoringProg.pdf (2022. 11. 25.)
- Reisinger Adrienn és Dános Zsolt (2021): Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás területi megközelítésben – négy magyarországi egyetem vizsgálatával. *Tér és Társadalom*. **35.** 3. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.17649/TET.35.3.3342>
- Sik Domonkos (2008): A kommunikatív cselekvés koordinációja. Kísérlet a habermasi társadalomelmélet egy kategóriájának felvázolására. *Szociológiai Szemle*. **1.** 3–32.
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető, Budapest.
- Szabó László Tamás, Buda Mariann, Buda András, Papp János, Pető Ildikó, Venter György és Veressné dr. Gönczi Ibolya (2006): A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. Munkabeszámoló (OTKA). Letöltés: http://real.mtak.hu/143492_ZJ1.pdf (2022. 11. 25.)
- Szabó-Tóth Kinga (2022): Harmadik misszió és negyedik generáció? Felsőoktatás és társadalmi szerepvállalás. *Szellem és tudomány*. **13.** 1. sz. 215–226. Letöltés: https://atti.uni-miskolc.hu/docs/Szellem_es_Tudomany_2022_1.pdf#page=215 (2022. 11. 25.)



L. PÁLFI DORINA

Láss, ne csak nézz!

A pedagógushallgatók tudatos hospitálásának elősegítése az osztálytermi státuszviszonyok megfigyelésén keresztül

A hospitálás ellenőrzés vagy a saját kompetencia fejlesztése céljából történő óralátogatás, megfigyelés; a pedagógiai munkavégzéshez szükséges tanulási folyamatokban a 19. század óta bevett gyakorlat (Pukánszky, 2010). A pedagógushallgatók tanítási gyakorlatának első szakasza ma is a tanórai megfigyeléseké, melyet e megfigyelések elemzése követ.

De vajon mennyire tudatos ez a megfigyelés? Mely esetekben fejleszt ténylegesen a hospitálás gyakorlata? Szerezhetnek-e, illetve kapnak-e támpontot a pedagógusjelöltek ahhoz, hogy miképp váljanak tudatos megfigyelővé? Tudják-e, hogy mit érdemes nézni?

Tanulmányom az előbbieken feltett kérdésekre keresi a válaszokat. Bemutatok egy kvalitatív, kikérdezéses vizsgálatot, melyben igyekszem feltárni a hospitálások mibenlétét, a megfigyelések fókuszpontjait mind a hallgatók, mind a mentortanárok szemszögéből. Írásom célja felhívni a figyelmet egy olyan osztálytermi jelenségre – a diákok közötti státuszviszonyokra –, melynek megfigyelése és értelmezése a pedagógus fontos feladata.

BEVEZETÉS

A hospitálás, a tanórai megfigyelés a pedagógiai tevékenység és fejlődés nélkülözhetetlen eleme. A pedagógushallgató tanítási gyakorlatának során alkalmazzuk; keretében a tanárjelölt megismerkedik a tanórán megjelenő ismétlődő helyzetekkel, a pedagógiai döntésekkel, a diákok jellemző tevékenységével.

A hospitálás egyfelől megjelenik a pályakezdő pedagógus megerősítése, támogatása eszközeként, abban a környezetben, amelyben az adott iskola egyik (vagy több) pedagógusa mentorként előlépve segíti (k) a fiatal saját pedagógiai identitásának felépítésében. Másfelől jelen van a pályán lévő, gyakorló pedagógus életében is egy-

egy minősítés alkalmával; előmenetel vagy kinevezés érdekében, a feljebb lépésre való rátermettség bizonyításaként. A hospitálás kiváló lehetőséget biztosít a tantestület számára kollégák önfejlesztésére, egymás tanítási szokásainak feltérképezésére és a tanított gyerekek más órákon való megismerésére. Jó gyakorlatként jelen van az iskolákban akár intézményvezetői biztatásra, akár a pedagógusok kezdeményezésére saját innovációs készségük fejlesztése céljából (Kopp, 2016).

Bármelyik pályaszakaszra jellemző hospitálásra gondolunk, a megfigyelés tárgya és a megfigyelés szempontjai minden esetben egyediek. Tanulmányomban a *pedagógushallgatók hospitálására* fókuszálok, illetve azt a dilemmát igyekszem segíteni feloldani, segíteni, melyet kérdésként így foglalhatunk össze: *Hogyan fejlesszük a pedagógus-*

hallgatókat úgy, hogy tudatosabban tekintsenek végig egy tanítási órát annak céljából, hogy pedagógiai kompetenciájuk fejlődjön a látottak, tapasztaltak által?

Kitérék a diákok közötti státuszviszonyok elemzésének fontosságára, ugyanis az – a kutatás bemutatott tapasztalatai alapján – egyelőre nem látszik megjelenni a hospitálás szempontjai között, pedig a státuszviszonyok alakulása által vezérelt egyéni és közösségi viselkedés igen fontos osztálytermi jelenség. A tanulók közötti státuszviszonyoknak a tanórai tevékenységeken keresztül történő megfigyelése, elemzése és kezelése a pedagógiai feladat és felelősség része kell, hogy legyen.

STÁTUSZKEZELÉS

Az *osztálytermi státusz* egy olyan, a hierarchikus rendben elfoglalt pozíció, amelyet a diákok saját maguk hoznak létre egymásról alkotott véleményük, elvárásuk alapján (Cohen és Lotan, 2014, 1995; K. Nagy, 2015b, 2015a). A közösség minden tagja érzi, hogy kedvezőbb a magasabb pozíciót birtokolni, mint az alacsony. Alacsony státuszú tanulóknak nevezzük azokat, akiket visszahúzódo viselkedés, kevés kommunikáció, a feladattól való elzárkózás vagy kirekesztett helyzet jellemez. Társaik nem tekintik őket kompetensnek egy csoportmunka során, véleményüket nem kéri, nem veszik figyelembe és/vagy nem fogadják el. Ezzel szemben a magas státuszú diákokat társaik elismerik, szinte minden tekintetben kompetensnek tekintik, véleményükre odafigyelnek. Ebből következően a magas státuszt birtokló tanulók

sokat beszélnek, domináns viselkedést mutatnak (Bianchini, 1998; Chizhik és Goodman, 2009; Cohen és Lotan, 1995; K. Nagy, 2015a; K. Nagy és Révész, 2019).

Státuszprobléma abban az esetben alakul ki, amikor a magas és alacsony státuszú tanulók fejlődése, tanulásban való előmenetele egyenlőtlené válik (K. Nagy, 2015a). A magas státuszú diákok – mivel aktív résztvevői a feladatmegoldásnak és sokat kommunikálnak – kiegyenlített fejlődést mutatnak. Velük ellentétben az alacsony státuszú tanulók kirekesztődnek vagy vonakodnak részt venni a feladatmegoldásban, ezáltal fejlődésük megreked (Cohen és Lotan, 2014, 1995; K. Nagy, 2015a). Az alacsony státuszú diákok sok esetben fizikailag is kirekesztődnek a csoport munkájából, amely nem ritkán a közösség számára zavaró viselkedéshez vezet. A pedagógus az ilyen eseteket olykor tévesen ítéli meg, és szidással vagy büntetéssel reagál az alacsony státuszú diák magatartá-

sára (Cohen és Lotan, 2014). A megfeddés, szankció helyett azonban az ilyen esetekben a pedagógusnak a diákok státuszára reagáló eljárást (státuszkezelést) volna hasznos

alkalmaznia, amely a kialakult státuszkülönbségekből adódó problémát orvosolni képes.

A *státuszkezelés* olyan pedagógiai eljárás vagy beavatkozás, amelynek célja a tanulók közötti egyenlő vagy közel egyenlő státuszból történő interakció kialakítása, ami a feladatokhoz való egyenlő hozzáférést és a fejlődés lehetőségének kiterjesztését eredményezi (K. Nagy és Révész, 2019). A státuszkezelés lényege, hogy a pedagógus beavatkozik az osztályban kialakult státusz-helyzetbe azáltal, hogy megváltoztatja „a

véleményüket nem kéri,
nem veszik figyelembe
és/vagy nem fogadják el

tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait” (K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.).

A státuszkezelés során a pedagógus hiteles, tehát érdem szerinti dicséret segítségével megerősítést ad az alacsony státuszú tanulóknak, kiemeli erősségeiket, hangsúlyozza értékeiket, ezáltal arra készíti a társakat, hogy kompetensebbnek lássák az alacsony státuszú diákokat, felfigyeljenek a képességeikre. A tudatos és megfelelően alkalmazott státuszkezelés hatására az alacsony státuszú tanulók is felfedezik saját maguk erősségeit és ráeszmélnek, hogy értékes a jelenlétük, a munkájuk a csoport tevékenységében. A státuszkezelés rendszeres alkalmazásával a státuszkülönbség mérsékelhető, kiegyenlíthető (Cohan és Lotan, 1995; K. Nagy, 2015a, 2014).

STÁTUSZKEZELÉS ÉS BULLYING

Meddig terjed a pedagógusok felelőssége? Meddig kell, hogy „elérjen a kezük”? Hol van a pedagógusi szerepkör határa, ahol befejeződik a feladat, és a pedagógus átadja a felelősséget a szülőnek, a társadalomnak, különböző intézményeknek, szakembereknek? Ezek a kérdések a pedagógiai gyakorlatban gyakran középpontba kerülnek, és bár általánosságban talán nem is kell – vagy nem is tudunk – válaszolni rájuk, egyes speciális problémák esetén fel kell tennünk és meg kell próbálni reflektálni ezekre.

Egyre többet tudunk arról, hogy az iskolai erőszak, zaklatás¹ (bullying) jelen van a gyermekek életében. Minden formája elítélendő, a prevenció létfontosságú. Az iskolai, gyerekek közötti, tudatos és szándékos,

erőszakos cselekedetet nevezzük – angol kifejezéssel – *bullying*nak, ’iskolai bántalmazás’-nak (Somfai, 2009). Hogy a bullying természetét jobban értsük, mindenekelőtt a gyerekek egymással szembeni erőszakos viselkedésének mátrixában külön kell választanunk a *konfliktushelyzetet*, a *vitát*, a *veszekedést* a bullyingtól. Míg az előbbi egy adott téma, ellentétes nézet generálja, meghatározott ideig tart, és jellemzően csak a konfliktusban álló felek a résztvevők, addig a bullying sokkal komplexebb jelenség. Az iskolai bántalmazás jellemzője, hogy minden esetben a hatalom megszerzéséről, az erőfitogtatásról szól; a magasabb státuszban lévő dominanciájának bizonyításaként alakul ki. A bántalmazó – a bully – verbálisan, fizikailag vagy informális közösségi csatornákon a világhálón (chaten, kommentszekcióban, ismerősök csoportjában – cyberbullying) alázza meg áldozatát. Az áldozaton való uralkodás, a státuszdominancia megszerzésének speciális céljellege miatt a bullyingban nem csak a bántalmazó és az áldozat az érintett. A *közönség* éppen olyan fontos résztvevője a zaklatásnak, hiszen valójában a szemlélő közösség véleménye, visszajelzése jelenti a bántalmazó számára azt a figyelmet, ami miatt a

¹ Habár a Büntető Törvénykönyv a *zaklatást* (<https://buntetojog.info/kulonos-resz/btk-222-%C2%A7-zaklatas/>) és a *bántalmazást* (<https://buntetojog.info/kulonos-resz/btk-301-%C2%A7-bantalmazas-hivatalos-eljarasban/>) egymástól eltérő fogalomként definiálja és kezeli, a bullyingról szóló tanulmányokban az említett két jelenség szinonimaként jelenik meg. Ezt az elvet követve, jelen tanulmány is szinonimaként használja a zaklatást és a bántalmazást.

bullying az ő számára kielégítő (Figula, 2004; Helstáb, 2019).

Pedagógusként felelősségünk olyan közösséget kovácsolni a gyerekekből, olyan fiatalokat nevelni, akik nem elnyomni, hanem segíteni akarják egymást. A lexikális tudás megismertetése, az olvasás, írás és számolás készségének kialakítása, kommunikációs készség fejlesztése mellett felelősségünk és feladatunk a gyerekek nevelése, és elsődleges célnak kell lennie, hogy jó embereket neveljünk. A bullying jelenségével a pedagógusnak foglalkoznia kell, sőt amennyiben az már elindult az adott osztályközösségben, akkor kötelessége az áldozat védelme, a bántalmazó vagy bántalmazók felelősségre vonása, a béke helyreállítása. Fontos ésszerűen tartanunk, hogy a gyerekek életében a pedagógus az a szereplő, aki a legtöbb ideig megfigyelheti a diákok egymás közötti viszonyának alakulását és arra a csoport vezetőjeként hatni is tud.

Az elmúlt időszakban egyre inkább előtérbe kerül a bullying megelőzésének, kezelésének tematikája. Pszichológusok és pedagógusok közös munkájaként mindenki által elérhető képzések és programcsomagok (*NyugiOvi*, a finn *KiVa* program hazai adaptációja, *ENABLE*) állnak rendelkezésre az iskolai erőszak preventív kezelésére, illetve konstruktív beavatkozásra. Az iskolai rendszer szintjén zajlanak már átszervezések, oktatások (*Békés Iskolák Program*), melyek a diákok szemléletformálásának megsegítésére irányulnak. Civil szervezetek (*Háttér Társaság*, *Romaversitas Alapítvány*, *Társaság a Szabadságjogokért*, *Tett és Védelem Alapítvány*) dolgoznak azon, hogy a pedagógusokat tájékoztassák: a bullying jelen van és veszélyes,

az áldozat védelme, a bántalmazó vagy bántalmazók felelősségre vonása, a béke helyreállítása

de a korai felismerés az áldozatok és a közösség egészének a megmentésére való lehetőségét jelentheti. Biztonságos internethasználatra tanít több kezdeményezés (*Safér Internet Program*, *TANDEM* program), melyek célja a kamaszok figyelmének felhívása a világháló veszélyeire és a cyberbullying elleni védekezésre (Jármí, 2019).

A prevenciós és intervenciós programok mind nagy segítséget nyújtanak a bullying felismerésében és megfékezésében, de az iskolai zaklatás elleni fellépés elsődleges feltétele a *pedagógus szemlélete*. A témáról pedagógusokkal közösen gondolkodva gyakran dilemmaként jelenik meg a pedagógus illetékes felelősségének mértéke. Az azonban vitathatatlan, hogy a pedagógusnak elhivatott feladata, hogy a diákok számára biztosítsa a tanuláshoz szükséges optimális környezetet – ennek pedig egyik elengedhetetlen feltétele a biztonságos, bizalomteli légkör (Nahalka, 2013).

Ebből következően a pedagógus feladata a diákok közötti viszonyok feltárása és – amennyiben szükséges – a státuszviszonyok tudatos igazítása, kiegyenlítése.

Amennyiben a pedagógus feltérképezi a csoport dinamikáját, a státusz-helyzetet, felismeri az alacsony státuszú diákokat, tudatos pedagógiai döntéssel – a státuszkezelés eljárásával – képes megerősíteni a pozíciójukat. A pedagógus a státuszkezelés során támogatásával, visszajelzésével megerősíti az alacsony státuszú gyermeket a kompetenciája megélésében, majd olyan helyzetet teremt, ahol a kirekesztett gyermek megmutathatja az ügyességét. Emellett fontos olyan osztálymunka megszervezése, amely során a magas státuszú diákok természetesnek és szükségesnek érzik, hogy együtt

dolgoznak alacsony státuszú társaikkal, aminek következtében megszűnik a státuszkülönbségek illetévaló megélése. A közös munka, az alkotás élménye, a pedagógus státuszkezelő tevékenysége összehozza a tanulókat. Bizonyított, hogy ezzel az eljárással a diákok közötti viszonyok pozitív irányba fordíthatók, így a státuszkezelés alkalmas arra, hogy segítségével jó eséllyel megelőzhető a bullying; éppen ezért a pedagógusnak tudnia kell alkalmazni azt. Következtésképpen a pedagógushallgatókat meg kell tanítanunk elsőként arra, hogy képesek legyenek tudatosan, a státuszviszonyokat feltárva tekinteni az osztályközösségre. A következőkben bemutatott felmérésem a hospitálások alkalmával fókuszba állított megfigyelési szempontokat vizsgálja tanárszakos hallgatók és mentortanári képzésben részt vevő végzős pedagógusok esetében – az osztálytermi státuszviszonyok elemzésére alkalmas fókuszokat keresve.

A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

Felmérésem feltáró jellegű empirikus kutatás. Elvégzésének szükségessége abból fakad, hogy – ahogy a konstruktivista tanulásmé-
let alapján tudjuk – az eredményes tanulás feltétele az előzetes, már meglévő tudás feltárása (Kimmel, 2007). Vagyis jelen esetben: ahhoz, hogy a pedagógushallgatókat eredményesen fejlesszük az osztálytermi státuszviszonyok értő vizsgálatára, szükséges tudnunk, hogy a képzésük elején milyen nézetekkel rendelkeznek az osztálytermi megfigyelésről, szerintük milyen jelenségekre érdemes fókuszálni egy tanóra alkalmával.

A vizsgálat tehát tanárszakos hallgatók megkérdezésén alapul – kiegészítő felmérésként pedig kikérdeztem a mentortanári képzésen részt vevő végzős, pályán lévő pedagógusokat, ők hogyan vélekednek a hospitálásokról, milyen szempontokat állítanak a hallgatók figyelmének középpontjába egy óralátogatást megelőzően.

Minta

A vizsgálatban részt vett hallgatók a tanítási gyakorlatuk megkezdése előtt álló pedagógusjelöltek. 13 fő alkotta a vizsgálat mintáját. Ez természetesen a teljes tanárjelölti populációra nem reprezentatív értékű, de mivel az adott felmérés saját, 13 hallgatónk további fejlesztéséhez szükséges információkat hivatott feltárni, a reprezentatív jelleg nem is kívánalom. Szakpárok tekintetében angol-etika, angol-magyar, történelem-etika, történelem-magyar, magyar-etika szakos hallgatók felmérése történt. A mintában szereplő tanárjelöltek előzetes hospitálási tapasztalatokkal nem rendelkeznek, de harmadévesként legalább két kurzust elvégeztek, melyek a szakmódszertan megismerését célozták.

A kiegészítő felmérés mintáját a pedagógus szakvizsgás szakirányú továbbképzés hallgatói alkotják, akik diplomájuk megszerzésével mentortanári feladatok ellátására kapnak jogosultságot. A vizsgálat során 12 főt szólítottam meg. A szóbeli kikérdezés tervezett időpontján 9 fő jelent meg, így mintaként ők vettek részt a felmérésben.

tudatosan, a státuszviszonyokat feltárva tekinteni az osztályközösségre

Adatgyűjtés

A hallgatók előzetes tudásának feltárására irányuló adatgyűjtés írásbeli kikérdezés formájában történt egy rövid kérdőív segítségével. A hallgatóknak öt olyan osztálytermi jelenséget kellett felsorolniuk, melyeket – megítélésük szerint – fontos megfigyelni egy tanítási óra hospitálása alkalmával. Ebben a felmérésben a sorrend nem fontosági sorrendet jelöl, erre nem terjed ki a vizsgálat.

A kiegészítő felmérés során a leendő mentortanárok szóbeli kikérdezése csoportos interjú módszerével történt, a beszélgetés a közösség véleményének feltárására irányult. Ennek a kikérdezési módszernek a nehézsége, hogy a vélemények feltárása során fennáll, hogy a résztvevők egymás szemléletét módosítják, akár meg is változtatják, én azonban éppen ennek a befolyásoló hatásnak az okán választottam ezt a kutatási módszert, hiszen egy iskolában lévő kollégák is befolyásolják egymást, hatnak egymás szemléletére. Az interjú során a pedagógusok kommunikatívak voltak, nyíltan beszéltek nézeteikről a hospitálással kapcsolatban és viszonylag egyöntetű vélemény bontakozott ki a beszélgetésből.

Adatelemzés

A hallgatói kérdőíves felmérés során beérkezett válaszokat elemzésükkor kezdetben két csoportra osztottam. Az egyik csoportba kerültek azok a megfigyelési szempontok, amelyek a pedagógus tevékenységére vonatkoznak, a másik csoport pedig a diákok viselkedésére utaló tevékenységekből állt. Azok a válaszok, amelyek a tanár-diák közötti kommunikációt említik, a két csoport közé, egy harmadik csoportba kerültek.

a pedagógusok nyíltan
beszéltek nézeteikről

A jövőbeli mentortanárok szóbeli kikérdezése során tartalmi rögzítés történt. Minden résztvevő véleménye elhangzott, és ezek elemzését hasonlóképpen végeztem, mint a hallgatók válaszainak elemzésekor. Habár minden megszólaló véleménye rögzítésre került, ebben a kiegészítő felmérésben nem tűztam ki célként a személyenkénti szemlélet feltárását. A cél a pedagógus szakvizsgás szakirányú továbbképzés végzős hallgatói vélekedésének átfogó feltárása volt a hospitálások megfigyelési szempontsoraival kapcsolatban.

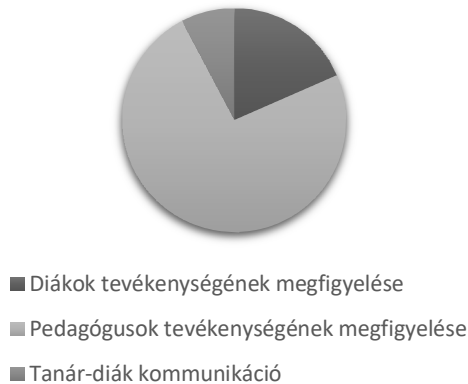
Eredmények

A 13 megkérdezett hallgató esetében azok a válaszok, melyek a pedagógusok tevékenységének megfigyelésére utalnak, a következők voltak: *a tanár által alkalmazott módszerek; tanári kommunikáció; „problémák” kezelése; fegyelmezés; az óra menetének követése; a pedagógus felkészültsége; a pedagógus előadásmódja; a pedagógus időbeosztása.* A diákok megfigyeléseként értelmezhetőek a következő válaszok: *a diákok viselkedése; a csoportok munkája; a tanulók hozzáállása; az osztály légköre; az osztály együttműködése; a tanulók mely feladatokat preferálják; az osztály összetétele.* Köztes csoportnak tekintettem a *diákok-tanárok kommunikációjának* megfigyelését.

Az eredményeket az 1. ábra mutatja. Eszerint hospitálások alkalmával a hallgatók túlnyomó többségben a pedagógusok tevékenységét figyelik: 65 válaszból 48 válasz utalt a tanár megfigyelésére, 12 a diákok tevékenységét jelölte fókuszpontként és 5 válasz nevezte meg megfigyelési szempontként a tanár-diák kommunikációt.

1. ÁBRA

A hallgatói válaszok összesítését ábrázoló kördiagram



FORRÁS: saját szerkesztés

A kiegészítő felmérés – mely a jövőbeli mentortanárok megfigyelési szempontjainak feltárására irányult – eredménye egyöntetű választ hozott. A kilenc pedagógus mindegyike egyetértett abban, hogy a pedagógusképzésen részt vevő hallgatóknak hospitálások alkalmával a pedagógus tevékenységére kell figyelniük. Ezen belül a pedagógusok megemlítték *a módszertani eszköztárat, a fegyelmezési stratégiákat, a kommunikációs készséget, a pedagógusok tárgyi tudását*. Véleményük szerint a felsoroltak azok, amelyek a hallgatók számára tanulságos megfigyelési szempontok, egy óralátogatás alkalmával ezeket figyelve tanulhatnak, fejlődhetnek a legtöbbet.

Következtetések

A pályán lévő pedagógusok és a hallgatók többségének véleménye, hogy a fejlődés kulcsa a pedagógus tevékenységének

megfigyelése. A felmérés eredménye kiegészítette és bizonyította azt az előfeltevésemet, hogy nincs a hallgatók figyelmének fókuszába állítva a diákok megfigyelése. Nem tudják, hogyan fejlődhetnek azáltal, hogy a gyerekek tevékenységét elemzik. Figyeljük, gondolataik a pedagógusok módszertani tevékenységére, fegyelmezési stratégiájára, diszciplináris tudására, kommunikációs készségére fókuszálnak. Pedig *a gyerekek reakciói, a kirajzolódó viszonyrendszer, a csoportdinamika, a diákok egymás közötti kommunikációja, a tapasztalható státuszviszonyok, a diákok észlelhető, egymás iránti kompetenciaelvárása* mind olyan információt rejt magában, melynek megfigyelése és tudatos elemzése felkészültebb, magabiztosabb pedagógussá tehetné a hallgatókat.

BEFEJEZÉS

Ma nem az oktatás virágkorát éljük. Egyre növekvő adminisztratív terhek, elnőiesedett, öregedő tantestületek, tanárhiány, alulfizettség. Az elmúlt években számos médium ezeket a hívószavakat visszhangoztatta hazai oktatás állapotáról, a pedagógusok helyzetéről. Mára már ezek következményeit is látjuk: pályaelhagyás, kiégés, pedagógussztrájkok, polgári engedetlenség, munkabeszüntetés és egyéb válságjelenségek.

Tanárképzőként komoly hatással lehetünk arra, hogy felkészültebb, a munkájára igényes, kreatív tevékenységet folytatni tudó pedagógusok oktassák-neveljék a következő generáció gyermekeit. A pedagógushallgatók motiválása és felkészítése elsősorban a gyakorlati tudásuk erős támogatásával érhető el. A pedagógusképzések átszervezése jelentheti a megoldást arra, hogy a pálya-

az egyik feltétele a
méltányos osztálymunka
kialakításának

kezdő pedagógusok felkészülten és magabiztosan kezdjék el oktató-nevelői munkájukat. A képzés kezdeti időszakától kezdődő hospitálások bevezetése, a mentori és oktatói támogatás, a szakértő diskurzusok, refle-

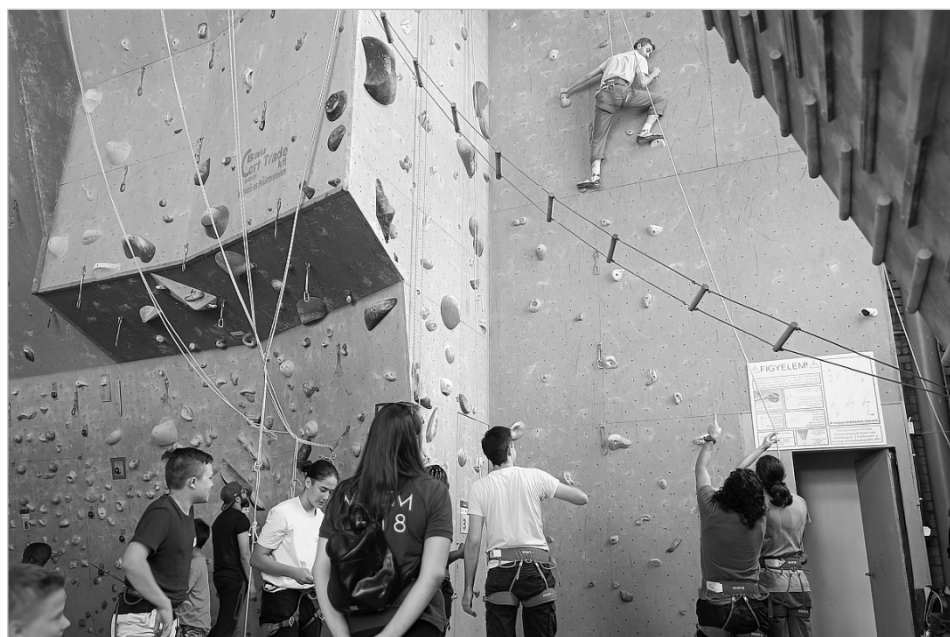
xiók, szemléletek ütköztetése mind a gyakorlati tudásukat fejleszti (K. Nagy, 2019).

Az osztálytermi státusz-helyzet értő megfigyelésével, elemzésével, illetve a státuszkezeléssel a pedagógus képessé válik a diákok közötti viszonyok befolyásolására. Ez az egyik meghatározó feltétele a méltányos osztálymunka kialakításának, az azonos vagy közel azonos státuszról történő tanulási helyzet megteremtésének. A diákok számára a biztonságos tanulási környezet a legfontosabb körülmény az iskolában. Olyan közösségben tudnak csak fejlődni, ahol nem kell félniük sem a tanártól, sem egymástól. Ennek kialakításáért a pedagógus kell, hogy vállalja a felelősséget.

IRODALOM

- Biachini, J. A. (1998): From here to equity: The influence of status on student access to and understanding of science. *Science Education*. **83**. 5. sz., 577–601.
- Chizhik, A. és Goodman, J. (2009): Lower-Status Participation and Influence: Task Structure Matters. *Journal of Social Issues*, **65**. 2. sz., 365–381.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.
- Cohen, E. G. és Lotan R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*. **32**. 1. sz., 99–120.
- Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. **54**. 7–8. sz. 223–228.
- Helstáb Laura (2019): *Bullying, avagy az iskolai bántalmazás pszichológiája*. Letöltés: <https://mindsetpszichologia.hu/bullying-avagy-az-iskolai-bantalmazas-pszichologiaja> (2022. 10. 13.)
- Jármi Éva (2019): Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*. **28**. 3. sz. 528–540.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 11–45.

- K. Nagy Emese (2019): A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága. *Pedagógusképzés*. **18.** 1–2. sz., 62–77.
- K. Nagy Emese (2015a): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2015b): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*. **25.** 5–6. sz. 33–46.
- K. Nagy Emese (2014): A heterogén tanulói csoportok kezelése. In: Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese (szerk., 2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetség gondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 123–179.
- K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) módszer mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*, Líceum, Eger.
- Kopp Erika (2016): A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In: Vámos Ágnes (szerk., 2016): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Lenkovic Ildikó (2009): A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. In: Szabó Antal (2009): *Tanári mesterképzési szak összefüggő gyakorlat – tanulmányok*. Nyíregyháza.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. **1.** 4. sz., 20–33.
- Pukánszky Béla (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In: Fenyő Imre, Rébay Magdolna (szerk., 2010): *Felszántatlan területeken*. Csokonai, Debrecen. 11–24.
- Somfai Balázs (2009): "Bullying", azaz iskolai erőszak. *JURA*. 1. sz., 184–188.



KAPUSI ANGÉLA

Jól nevelni

Gondolatok a művészetalapú módszerek
népszerűsítésének érdekében

1. BEVEZETÉS

[F]elugrottam a képkeret és a vászon közé, majd beléptem a festménybe, és fejest ugrottam a színes pöttyök óceánjába. Jómagam is egy apró pötty voltam csupán, egy zöld pötty, mert a pulcsim zöld színű volt, többezer akvamarinkék pont közepette, amelyek valójában nem is a tengert voltak hivatottak ábrázolni, hanem egy kalapot, egy hölgynek a kalapját. [...] Úszás közben éreztem, ahogy az apró gyöngyök végiggördültek a nyakamon, a karomon, végig a vállamon és a hátamon. Olyan volt, mint egy lágy simogatás – a festő szándéka szerint ez volt a hölgy ruhájának csipkés galérija. (*Gnone, 2022, 85–86. o.*)

Ezekkel a szavakkal írja le Elisabetta Gnone olasz író az *Olga, a papírlány* című ifjúsági regényében azt a pillanatot, amikor a történet főhőse, Talányka a múzeumban beleugrik az egyik pointillista festménybe, és úszik a képben megjelenő pacák között. A regényben olyan gyerekekről olvashatunk, akik a mindennapi élet, legfőképp az iskola okozta félelem elől a fantázia világába, pontosabban a képekbe, a könyvekbe és a festményekbe menekülnek. Ha adódik egy olyan élethelyzet, amikor szeretnének kilépni a valós életükből, akkor elmennek a múzeumba, és titokban

beleugranak egy festménybe, ahol azonosulhatnak a képben található világokkal és hősökkel. Ezek a „szökések” abban segítik őket, hogy egy kicsit más szemszögből lássák a problémákat, ezáltal rátaláljanak a megoldásra. A múzeumban található műalkotások és maga a művészet így a regényben egy olyan, biztonságot adó környezetté válik, ahol nem kell megfelelni senkinek, egy kis időre el lehet bújni a feladatok és a gondok elől.

A regény ugyan fikatív történetet mesél el, de az abban megjelenő diák-nézőpont és -probléma valóságos. „Valljuk be, az iskola tipikusan olyan hely, ahol mások elvárásainak kell megfelelnünk, és ezeknek az elvárásoknak megfelelő szerepeket kell játszanunk. Ahol tehát nem lehetünk önmagunk” – írja Knausz Imre monográfiájában az iskola szerepével és légkörével kapcsolatban (*Knausz, 2018, 194. o.*). Ez a pedagógiai alaphelyzet gondolkodtatott el a tanárképzésben és a köznevelésben egyaránt tanító pedagógusként. Tanulmányomban a *művészetpedagógia*, valamint a *művészettel nevelés* fogalmát és lehetőségeit ismertetem. Ehhez kapcsolódóan, saját szakmai tevékenységem bemutatásával is arra törekszem, hogy ráirányítsam a figyelmet a művészetek alkalmazási lehetőségeire a felső- és közoktatásban egyaránt.

2. MŰVÉSZETTEL NEVELÉS ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIA

A *művészet – pedagógia* fogalompár kapcsolatából az idők során több további szakterminus alakult ki, amelyek mindegyike más tevékenységet és célokat helyez fókuszba. Ezek meghatározására és rögzítésére az elmúlt években Kiss Virág tett kísérletet tanulmányában (2010; 2014; 2017; 2021.)

Ebben a halmazban a legtágabb jelentéssel bírnak a *művészetalapú módszerek*, amelyek magukban foglalják a *művészetterápia* és *művészetpedagógia* – egymással átfedésben lévő – további területeit. E

területekben közös, hogy olyan tevékenységformákkal dolgoznak, amelyekben a művészet eszközként jelenik meg valamilyen cél érdekében. E tevékenységek más és más szakmai kompetenciákat igényelnek, de közös bennük a szándékolt hatás tervezése, törekvés a befolyásolásra a művészet által, valamint az, hogy az alkotó emberi tevékenységre fókuszálnak (Kiss, 2017, 52. o.).

A művészetterápia két fő irányzatra osztható: a *művészet-pszichoterápiára* és a szűk értelemben vett *művészetterápiára*. Előbbi modell esetében a középpontban a szimbolikus nyelv és a verbalitás van, utóbbinál pedig az alkotó folyamat a hangsúlyos (Kiss, 2017, 53. o.). Illés Anikó a művészetterápiát tovább bontja a *művészeti pedagógiai terápia* fogalmára, amelyben a művészetet közvetítő közegnek, valamint eszköznek tekintjük az önismeret fejlesztése, a stressz kezelése, a traumákból való felépülés érdekében. Ő összekapcsolja a művészet terápiás jellegét a pedagógusi tevékenységgel, és a művészet alkalmazásának lehetőségeit és szabályait

tárgyalja a köznevelés keretein belül. A művészeti pedagógiai terápiában a művészeti tevékenység aktusa lehetőséget ad a tanulóknak a verbálisan nehezen közölhető tartalmak kifejezésére (Illés, 2008, 235–236. o.; lásd még: Várnai, 2017, 103. o.).

A művészetpedagógia feladata egyrészt a művészet mint kulturális tartalom közvetítése, másrészt pedig a személyiségfejlesztés és az önismeret segítése (Kiss, 2014.). Eszerint tehát a művészetpedagógia, irányultságának függvényében, tovább bontható a *művészettel nevelés* és a *művészetre nevelés* pedagógiájára. A *művészettel nevelés* (education through art) kifejezést Herbert Read vezette

be a szakirodalomba *Education through Art* című könyvében, 1943-ban, azal a céllal, hogy a művészet hatására alapozó, első sorban esztétikai-morális célú képzést elkülönítse a

közhasználatú *művészetre nevelés* vagy *művészeti nevelés* (art education) szókapcsolattal jelölt, a művészetek nyelvét tanító iskolai módszerektől (idézi: Kárpáti, 2018, 767. o.). Read a művészet szerepét hangsúlyozza a világ megismerésében. Az ő felfogásában a művészettel nevelés során a művészetet eszközként alkalmazzuk a személyiség- és a képességfejlesztésben. Tehát az alkotótevékenység célja nem esztétikai, hanem az alkotás által és közben kialakult gondolatok megélése, és azoknak a tudatosítása (Kiss, 2010, 23. o.). Emellett a már említett *művészetre nevelés* két célt tűz ki maga elé: kialakítani a gyermekben azt az igényt, motivációt, hogy akarja magát nevelni a művészet által, akarjon kapcsolatba lépni a műalkotásokkal – és ezzel összefüggésben kifejleszteni azt az adottságot, amely segítségével a gyerekek képessé válik érdekesíteni önmagán az

Read a művészet szerepét hangsúlyozza a világ megismerésében.

esztétikai élményt, azaz be tudja fogadni a művészeti alkotásokat (*Trencsényi*, 2000, 12. o.).

Saját szakmai és pedagógiai munkámban a művészettel nevelés lehetőségeit alkalmazom. Az oktatás különböző szintjein dolgozom fiatalokkal. A művészettel nevelés szempontjait figyelembe véve olyan gyakorlatokkal egészítem ki az új ismeretek feldolgozását, amelyek a személyiségfejlesztésre és az önismeretre fókuszálnak. Ezekből szeretnék néhány példát bemutatni – a teljesség igénye nélkül.

3. ÚJ TARTALOM A MAGYARTANÁRTANÍTÁSBAN

A Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetében magyartanár-jelölt hallgatóknak *Szaktudásfejlesztés* órát tartok, ahol a magyartanítás módszertanával ismerkedünk. Az óra keretén belül a hallgatók többek között megismerkednek a magyar nyelv és irodalom tantárgyat érintő aktuális tartalmi szabályozókkal, amelyek leendő magyartanárokként a köznevelésben az oktatási tevékenységüket meghatározzák. Ugyanakkor fontosnak tartom közvetíteni azt a gondolkodásmódot és szemléletet, amely szerint pedagógusként a tananyag tartalmát a tanmenethez igazítva úgy építjük fel, hogy az oktatási-nevelési munkánkban megjelenjenek a művészet-alapú módszerek. Ezeken az órákon az elmélet mellett a tanárszakos hallgatók egyrészt kapnak egy olyan módszertani csomagot is, amelynek része a művészettel nevelés programja. Mindezen eszköztárak megismerésével bővülnek a lehetőségeik,

mivel elsajátíthatnak egy olyan módszert, amely a művészetet nemcsak a nevelésben, az önismeretben, hanem a hatékony kommunikáció fejlesztésében is alkalmazza. Másrészt pedig (és határozottan azt látom, hogy ez elengedhetetlen) ezek a foglalkozások lehetőséget adnak az egyetemista hallgatóknak önismereti működésük és éntudatuk megélésére, valamint a nehezen elmondható gondolatok megfogalmazására is.

A félév programját úgy építem fel, hogy az elmélet oktatása mellett zajló gyakorlatok a művészet minden ágát képviseljék (képzőművészet, festés, irodalom, zene és ezeknek a kombinálása). Minden esetben a szabad önkifejezés, valamint maga az alkotófolyamat megélése, majd reflektív narrálása tudatosítása a cél. A foglalkozás így pedagógiai keretek között zajlik, de védett terápiás térben, ezzel segítve a feladatok mély és impulzív megélését. A *képzőművészeti pedagógiai*

terápiát Sándor Éva sokatmondóan így jellemzi: „szabad festés védelem alatt” (idézi *Kiss*, 2010, 22. o.). Lényege, hogy olyan tanulási feladat elvégzését segítse pedagógiai eszkö-

zökkel, amely során az érzékelés megerősödik, és az egyén alkotóképessé válik. Ennek, a Sándor-féle modellnek felel meg az a gyakorlat, amelyet a tanárszakos hallgatókkal végzek a *Szaktudásfejlesztés* óra keretén belül. Tudatosan válogatott, majd meghatározott sorrendbe rendezett instrumentális modern zenét, vagy ugyanilyen klasszikus/kortárs komolyzenét játszom nekik az órán, és arra kérem őket, hogy miközben a zenét hallgatják, fessenek szabadon. Az alkotásban a „bármit, bármivel, bárhogyan” elve érvényesül, csak egyetlen előírás van: foltokban, pacákban, színekben

pedagógiai keretek
között zajlik, de védett
terápiás térben

gondolkodjanak, kerülve a képi valóságra törekvő megjelenítést, a képekben való ábrázolást. Annak megjelenítésére törekedjenek, hogy milyen érzéseket kelt bennük a zene, milyen színeket látnak maguk előtt, hogyan hat rájuk a ritmus és a dallam.

A hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy az első alkalmakkor még igen komoly frusztrációt okoz nekik a konkrét instrukciók nélküli alkotótévékenység, hiszen azt szokták meg, hogy szabályokat és kereteket kapnak, feladatot kell teljesíteniük, amit utána a pedagógus egy adott szempontrendszer szerint értékel. Pontosan ezért szükséges a non-

figuratív ábrázolás szabadsága, amely oldja azt a rajzi frusztrációt a hallgatókban, hogy nem tudják *ábrázolni*

azt, amit maguk előtt látnak a zene hatására. S noha az egyéb instrukciók hiánya miatt kezdetben nehézséget okoz nekik a „látszólag semmi” lefestése, lépésenként feloldódnak a gyakorlatban, és átadják magukat a ritmus és a hangulat játékának. Ennek érdekében nagyon fontos a tanári kommunikáció, a bizalmas és nyugodt légkör megteremtése, valamint a tanári megerősítés és biztatás. A foglalkozásokon a képeket nem értelmezzük, nem értékeljük, de minden festmény elkészítését egy tartalmas beszélgetés követi. „A művészettel nevelés során erőteljesen kínálják magukat azok a helyzetek, amikor a tanár/nevelő terapeutaként nyilvánulhat meg” – mondja Illés Anikó. Ugyanakkor hozzátesszi: „A beavatkozás helyes mértékének, módjának megválasztása csaknem klinikusi felkészültséget feltételez. A terápiás és pedagógiai munkának hiába vannak közös gyökerei, a két szakma teljesen önálló diszciplínákban különül el” (Illés, 2009, 237. o.). Jól látjuk tehát:

átadják magukat a ritmus és a hangulat játékának

elengedhetetlen, hogy a pedagógus tisztában legyen saját kompetenciájával és szakmai felkészültségével, és képes legyen arra, hogy meghatározza foglalkozása határait és szabályait – mint a titoktartás, a pontosság és az ítélkezésmenetség. Ha ezeket a foglalkozás elején közösen rögzítjük, és figyelünk a betartásukra, a gyakorlatok nemcsak a személyiség és a kreativitás fejlesztésére adnak lehetőséget, hanem felszabadító hatást érhetünk el velük a fiatalok körében.

A hallgatókban fellépő kezdeti gátlások és korlátozó érzések feloldása után az alkotótévékenység segít a gondolatok és az érzések tudatosításában, valamint rendszerezésében. Az órákon alkalmazott művészetalapú módszerek terápiás

szemléletűek, de keretei pedagógiai jellegűek. A feladatvégzés alatt az *itt és most* alaphelyzetére koncentrálunk, megengedve a frusztráló és negatív érzések jogosultságát is. Az alkotómunkát minden esetben egy mély beszélgetés követi, amelyben nincsenek kötöttségek, mindenki csak annyit mutat meg és mond ki, amennyit az adott helyzetben komfortosnak érez. Egy művészetalapú módszer tehát mélységében és célját tekintve eltér a pszichoterápiás jellegű munkától, azonban segíti az egyént az önismeretben, a feszültségoldásban, a flow-élmény megélésében, a döntések és a személyes preferenciák tudatosításában (Kiss, 2017, 53. o.). *Deszpot Gabriella* tanulmányában arról ír, hogy az ehhez hasonló, a felsőoktatásban megvalósult „sajátélményű gyakorlatokon alapuló továbbképzéseken” az ismeretek, készségek és módszerek jobban átadhatóak, mert az ismeretátadás elsődlegesen cselekvéseken, tevékenységeken keresztül történik (2008, 44. o.).

Ugyanakkor a tapasztalatom az, hogy ezeken a képzéseken, jelesül a tanárképzésben, a tananyagnak, azaz a művészettel nevelés módszerének közvetítésén és megértésén kívül a sajátélmény segít az egyéni személyiségszerveződésben is.

4. MŰVÉSZETPEDAGÓGIA A KÖZNEVELÉSBEN: A SZOCIOKULTURÁLISAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK NEVELÉSE

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek a családjuk körében hosszú évek óta keresztül olyan környezetben fejlődnek, amelyben a tanulás-tudás értéke általában háttérbe szorul, hiányzik a verbális-szekvenciális-elemző gondolkodás, a gyermekek nem tanulják meg a konstruktív megküzdési stratégiákat, és hiányoznak azok az anyagi javak, amelyek a testi és mentális fejlődésüket közvetetten elősegítenék (Gyarmathy, 2010, 10. o.). Az iskolában ezek a gyermekek a hátrányos helyzetből adódóan a legtöbb esetben nem képesek az ott tanult és kapott információk feldolgozására, az elvárásoknak nem tudnak megfelelni, így gyakran évismétlésre szorulnak. Továbbá a hátrányos szociokulturális háttérrel rendelkező gyermek nemcsak azért nem tud a kultúra és az iskola elvárásainak megfelelni, mert a családi háttér nem ad arra lehetőséget. Már maga a család is hátrányban van azért, mert a sikerhez szükséges jó verbális készségek helyett *más képességekkel* rendelkezik, és e kommunikációs kód – a többségi vagy állami norma szemszögéből nézve *korlátozott kód* – használatát nemcsak a környezeti hatások, hanem

a többségi vagy állami
norma szemszögéből nézve
korlátozott kód

(a kultúrtörténettől nem független) idegrendszeri tényezők is erősítik. A keleti kultúrák inkább hajlanak a jobb agyféltekéi működés használatára – így például a cigány kultúrára kevésbé jellemző az írásbeliség, ám annál inkább a mozgásos-zenei-vizuális tevékenységek. Ezáltal a cigány származású gyermekek eleve nehezebben tudnak a kultúrájuktól eltérő közegben, jelesül a „normál” iskolában teljesíteni, ahol jellemzően más értékek mentén értékelik őket (Gyarmathy, 2010, 13. o.). Az ilyen helyzetbe került tanuló hamar úgy érzi, hogy a tanulás „nem neki való”, számára nem jelent értéket. A hátrányos helyzet miatt kudarcosan indul az életben, lelki egészsége a sok negatív élmény hatására gyengül, esetleg tudato-

san passzívva válik, ezzel erősítve önérzetét. Megküzdési stratégiái tehát inkább védekezőek lesznek (Gyarmathy, 2010, 15. o.). A fentiekből az következik,

hogy a szociokulturálisan

hátrányos helyzetű gyermekek esetében más eszközök szükségesek az iskolai tudás és információ közvetítéséhez. Az ő gondolkodási képességeik fejlesztéséhez olyan gyakorlatokat kell alkalmazni, amelyekhez a jobb agyféltekéhez inkább köthető képességeket lehet használni. A vizuális művészetek, a mozgás, a zene jó kiindulási alapjai a gondolkodás fejlesztésének és a személyiség megerősödésének.

A művészeti és művészettel nevelést ezeken a gyermekeknél már egészen kicsi korban érdemes elkezdni. Tekintettel arra, hogy helyzetükből adódóan a család valószínűleg nem fordít figyelmet ezeknek a képességeknek az erősítésére, az óvodára vagy az iskolára hárul annak megvalósítása. Ha idősebb gyermekekkel kezdünk el a művészet

segítségével dolgozni, akkor nagyon fontos felmérni, hogy ők milyen készségekkel rendelkeznek, és ehhez igazítva kell az elvárásokat megfogalmazni, a tevékenységet megtervezni. A művészetalapú módszerek a közoktatásban jól alkalmazhatóak egyrészt azzal a céllal, hogy a tananyagot és annak tartalmát a művészet különböző ágait segítségül hívva kínáljuk fel a gyermekeknek, így elősegítve a mélyebb megértést, fejlesztve a kreativitásukat, a személyiségüket és önismeretüket. Másrészt a művészettel nevelés lehetőséget ad arra, hogy párbeszéd induljon el olyan gyermekekkel, akik az érzéseiket, a problémáikat és a világról alkotott véleményüket a normakövetéshez szükséges verbális készségeik hiányában nem vagy nehezen tudják elmondani.

Az egyetem mellett egy miskolci középiskolában is tanítok óraadóként *Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom*, valamint *Történelem és társadalomismeret* tantárgyakat. Olyan gyermekekkel foglalkozom, akik ezekből a tárgyakból nem tesznek érettségi vizsgát, hanem három év után, a szakvizsga megszerzésével az építőiparban helyezkednek el ácsként, burkolóként, szobafestő-mázolóként. Mindkét tantárgy esetében a kiadott tanmenetjavaslat a műveltségközvetítésre, a hétköznapi életre való felkészítésre és a kommunikáció fejlesztésére koncentrálnak. Mindebben nehézséget és lehetőséget is látok. Nehéz a helyzet, mert a csoportokba járó gyermekek szociokulturálisan hátrányos helyzetűek, és teljesen motíválatlanok a tanulásban, így képességeik, valamint érdeklődési körük legtöbb esetben nem vagy nehezen összeegyeztethető a tanmenetben meghatározott tartalommal. Ez

azonban lehetőség is egyben. Ugyanis azért, hogy a tantárgy nem érettségi tárgy – tehát nincs a diákok számára kimeneti követelmény az adott tárgyból –, szabadon alkalmazhatom a művészettel nevelés eszközeit a fent említett tanmenetben meghatározott tananyag közvetítése során.

A gyakorlatokat minden esetben úgy állítom össze, hogy figyelembe veszem az adott csoportba járók – akik mindannyian

kamasz fiúk – képességeit és érdeklődési körét. A feladatkiírás fontos alapelve, hogy lehetőséget biztosítson a szabad alkotótevékenységre, érvényesüljön a „bármít, bármivel, bárhogyan” elve, ugyanakkor, mivel ezek a gyerekek a fenti értelemben korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, sajátos módon kell meghatározni számukra a feladat kereteit, úgy, hogy az biztonságot adjon nekik a tevékenység végzése közben.

Egyik tevékenységünk címe: „Alkosd meg a szörnyed!” – A diákokat 4-5 fős csoportokba rendezzük, középre pedig elhelyezünk egy nagy csomagolópapírt. Instrumentális rapzene hallgatása közben szabad firkálásra biztatjuk a diákokat a közös papíron. A zene leképződése mindig a beszédközponttól eltérő agyféltekében található. A passzív zenehallgatás, a háttérzene hangulatot kelt, nem kell rá figyelni, tudattalanul hat (*Gyarmathy*, 2010, 135–136. o.). Ebben az esetben azonban a zene egyben kíséri az alkotótevékenységet, és hatással van arra, ezért fontos, hogy olyan zenét válasszunk a tevékenységhez, amelyben nincs verbalitás, ahol csak a ritmus és a dallam érvényesül. Magam is tapasztalom, hogy aszociokulturálisan hátrányos helyzetű, különösen cigány származású gyermekek között sok

Egyik tevékenységünk címe: „Alkosd meg a szörnyed!”

zenei tehetség van, az ő erősségük a zenéhez való kapcsolódás, és a zene által megélt érzések kifejezése. A szabad fírka lehetőséget biztosít számukra a feladatra való hangolódásra. Ezt követően a közös teret elhagyjuk, és a diákok készítenek a saját lapjukon egy egyéni firkát. Ez lesz az alapja a saját szörnyeik elkészítésének, amit megint egy új lapon kell megalkotni, a firkát felhasználva, bármilyen eszközzel vagy technikával: festékekkel, újságból kivágott képekkel, színes ceruzával. A foglalkozást a tanmenetben rögzített, *Avantgárd. Lázadó művészeti irányzatok* elnevezésű témakör kapcsán való-sítottam meg. A fent leírt gyakorlat egyrészt segítette az új ismeretre való hangolódást, másrészt ráirányította a gyerekek figyelmét a művészetek, az alkotómunka jótékony hatására. A művészetpedagógiai foglalkozás után, arra építve dolgoztuk fel a tananyag tartalmát, és elkeztünk a művészetről, az avantgárd sajátosságairól, saját egyéni alkotásaikat felhasználva.

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulóknál a pedagógusok sok esetben viselkedési zavarokat látnak, és a hiperaktivitás jegyeit fedezik fel (*Gyarmathy, 2010, 28. o.*). A fent leírt feladatban a vizuális tevékenység lehetőséget biztosít az elmélyülésre és a megnyugvásra. Az alkotótevékenységet kísérő instrumentális rapzene műfaját tekintve megfelel egyrészt az ő érdeklődési körüknek, másrészt, mivel nem tartalmaz szöveget, passzívan segíti az elmélyült munkát. Az egyéni szörnyek megalkotása után egy történetet kell írniuk a diákoknak az általuk létrehozott karakterről. Ez lehet egy mese, egy életút, egy vágy vagy álom megfogalmazása. Az írásbeli kifejezőkészség

fejlődése nemcsak azt jelenti, hogy jó elvárt írásprodukcióna képes a diák, hanem azt is, hogy a gondolatait írásban meg tudja jeleníteni. Ez utóbbi a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulóknál nagyon nehezen megy, így az ehhez szükséges készségek fejlesztése különösen fontos az ő esetükben. Erre alkalmas a szabad gondolatok kifejezését biztosító rövid történet, mese vagy vers írása – egy ennek megfelelően szabad alkotói helyzetben (*Gyarmathy, 2010, 70. o.*).

Tapasztalataim szerint a foglalkozások során eleinte a tanulók nagyon passzívak és elutasítóak voltak mind az alkotómunka iránt, mind pedig az önkifejezésben és a

beszélteni kezdtek az alkotásaikról, ezáltal pedig önmagukról

kommunikációban. Azonban a tanári kommunikációnak, a biztonságos környezet megteremtésének és a határok kijelölésének köszönhetően a diákok az órákon egyre oldottabbá és

kifejezőbbé váltak. A nyílt végű feladatok és az alkotótevékenység lehetővé tette számukra egyrészt a sikerélmény adta önbizalom erősödését, másrészt a feladatoknak köszönhetően beszélni kezdtek az alkotásaikról, ezáltal pedig önmagukról. Volt, aki a csoport előtt tette ezt, de akadt, aki a szünetben személyesen engem keresett meg.

Azt gondolom, hogy a művészettel nevelés alkalmazása az oktatás valamennyi szintjén szükséges, hogy megjelenjen. A pedagógusnak ismernie kell az intézményi lehetőségeket és saját, egyéni határait, valamint kompetenciáit, és ennek megfelelően időnként olyan gyakorlatokat alkalmazni a gyermekek körében, a tananyagot úgy felkínálni, hogy a feldolgozásban helyet kaphassanak a művészetalapú oktatási módszerek.

5. „JÓL NEVELNI” – ÖSSZEGZÉS

*„Rossz voltam, s te azt mondtad, jó vagyok.
Csúf, de te gyönyörűnek találtál.
Végig hallgattad mindig, amit mondtam.
Halandóból így lettem halhatatlan.”*

Pilinszky János

Pilinszky János *Átváltozás* című verse a fentiek kontextusában egy fontos pedagógiai alapelve világit rá: a figyelem, a szeretet és a (tehetség)gondozás szükségessége alapvető olyan gyermekek, diákok esetében, akiknek ez a családban vagy a megszokott környezetükben nem, vagy csak részben adatik meg. Az ő személyiségfejlődésüknek elengedhetetlen része, hogy a pedagógus olyan eszközökkel dolgozzon velük, amelyek erősségeik megtalálásában és fejlesztésében segítik őket. Az oktatás értelme egy olyan viszony kialakítása a gyermekekkel, amelyben a nevelő a növekedék személyiségére figyel, és felelősséget vállal a fejlődéséért. Mindez pedig úgy valósítható meg, ha a pedagógus nyitott és figyel a tanulók kultúrájára, a gondolati fejlődésükre, érdeklődési körükre, majd ennek megfelelően válogatja meg eszközeit ahhoz, hogy segítse a gyerekeket saját világuk megértésében (Knausz, 2015, 63. o.).

Tanulmányomban a művészetalapú módszerek, szűkebb értelemben a művészetpedagógia és a művészettel nevelés fogalmának áttekintése és rendszerezése után bemutattam egy, a saját oktatói-pedagógusi munkámban alkalmazott tevékenységet azaz a céllal, hogy ráirányítsam a figyelmet a

művészetek szerepére és fontosságára a tanári-nevelői szakmában.

A művészettel nevelés alkalmazása nem minden esetben könnyű feladat. Egyrészt, mert a művészettel nevelés során erőteljesen kínálják magukat azok a helyzetek, amikor a tanár terapeutaként nyilvánulhat meg, így nagyon fontos figyelni az *Illés Anikó* által megfogalmazott etikai megfontolásokra. A pedagógusnak tisztában kell lennie egyéni határaival, és törekednie kell a foglalkozáson a szabályok és keretek betartására (Illés, 2009, Kiss, 2021.). A másik, amivel meg kell küzdenie a pedagógusnak: ha a művészettel szeretne nevelni, az a motiváció hiányával való megküzdést és a tanulók hozott korlá-

tainak lebontását is igényli. A diákok többsége az iskolai rendszernek köszönhetően folyamatosan az elvárásokkal és az egyéni kudarcokkal szembesül. Ennek feloldása nagyon nehéz feladat, ami türelmet, biztatást és a szabad alkotásra való lehetőség megadását kívánja annak

érdekében, hogy a gyermekek minél több sikert éljenek meg a tanulási folyamatban. Ahogyan a negatív sémák is hosszú idő alatt épülnek be a gyermekek tudatába, éppúgy a pozitív megerősítés elmélyítéséhez is idő kell. Ezt jelentené a folyamatos, tudatos pedagógiai elvek mentén történő személyközpontú (tehetség)gondozás. Azonban az osztálytermi módszerek és keretek nem minden esetben alkalmasak ennek megvalósítására.

Azt gondolom, napjainkban nem csak az iskolában, de az egyéni életünkben is több teret kellene adni a művészetekkel való találkozásnak. A művészetek segítik a világ és önmagunk megértését, lehetőséget adnak

ahogyan a negatív sémák
is hosszú idő alatt
épülnek be a gyermekek
tudatába, éppúgy
a pozitív megerősítés
elmélyítéséhez is idő kell

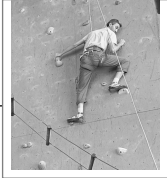
arra, hogy képesek legyünk elhelyezni és definiálni magunkat a világban. Munkámban törekszem arra, hogy a tanárképzésben tanul hallgatók számára tudatosítsam ezeknek a módszereknek a létjogosultságát,

valamint alkalmazom a művészettel nevelés lehetőségeit a szociokulturálisan hátrányos helyzetű diákok tanulási-nevelési folyamatában.

IRODALOM

- Deszpot Gabriella (2008): A művészetpedagógiai lehetőségei a „különleges különbözők” iskolai társadalmi befogadásában – egy kutatás továbbgondolása. *Gyógypedagógiai Szemle*. **36**. 1. 38–50. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03000/03047/00040/pdf/EPA03047_gyosze_2008_1_038-050.pdf (2022. 10. 20.)
- Elisabetta Gnone (2022): *Olga, a papírlány: Talányka*. Móra Könyvkiadó, Debrecen.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny: A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 5. sz., 233–240. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf (2022. 10. 20.)
- Kárpáti Andrea (2018): Művészetpedagógia. *Magyar Tudomány*. **179**. 6. sz., 761–772. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/matud_216 (2022. 10. 20.)
- Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*. **20**. 10. sz., 18–31. Letöltés: http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeperatum.pdf (2022. 10. 20.)
- Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés. a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*. 1. 69–81. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_1_69-81.pdf (2022. 10. 20.)
- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *„A világ új kép a művészetben és a tudományban”: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest. 52–53. Letöltés: http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (2022. 10. 20.)
- Kiss Virág (2021): Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II. *Vizuális kultúra*. **1**. 2. sz., 46–52. Letöltés: http://vizualiskulturausag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf (2022. 10. 20.)
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükre: A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Knausz Imre (2018): *Műveltség és demokrácia: Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/18800/18805/18805.pdf> (2022. 10. 10.)
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker. Budapest.
- Várnai Zsuzsanna (2017): Művészettel nevelés és művészetterápia a közoktatásban – érintkezési pontok és határvonalak. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *„A világ új kép a művészetben és a tudományban”: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*, Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest. 103–104. Letöltés: http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (2022. 10. 20.)





DOBÁK JUDIT

Családi stratégiák a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba irányuló felvételi folyamatban

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A kisgimnáziumokba jelentkező gyerekek tíz-tizenkét éves korukban felvételi eljárásban vesznek részt. A sikeres középiskolai felvételihez jó képességekre, jó tanulmányi előmenetelre van szükség. A több éves gyakorlat azt mutatja, hogy csupán a tehetség, az egyéni kvalitás és a kiváló/kitűnő érdemjegy önmagában nem elegendő a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba való bejutáshoz. A gyerekek többségének szüksége van speciális felkészülésre, amelynek megszervezése a családoktól áldozatot kíván.

A tanulmányban azt vizsgálom, hogy e tekintetben milyen tényezők szükségesek a sikeres felvételihez, és a család hogyan teremti meg a felvételi körülményeit. Az empirikus, kvalitatív vizsgálatban olyan szülőket kérdeztem meg a felvételi tapasztalataikról, akiknek gyermeke budapesti hat- vagy nyolcosztályos középiskolába felvételizett az elmúlt két év folyamán.

A felvételi folyamatot az oktatási antropológia diskurzusába helyezve az iskola/család kontaktzónájában vizsgálom.

A kutatás eredményeként kijelenthető, hogy a felvételi körüli konfliktushelyzetek, feszültségek, valamint az iskolai szelekció csak tünet, amelynek okai mélyebb társadalmi problémákban keresendők. A tanulmány e problémakör kibontásához szeretne adalékul szolgálni.

A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásomban az oktatásnak egy méretében is, és gyerekek számát tekintve is kis szeletét vizsgálom, az úgynevezett „kisgimnáziumok” bemeneti folyamatát, a felvételi eljárás családok általi megélését. A vizsgálatom keretét elsősorban nem a pedagógia, hanem a társadalomtudomány határozza meg. Pedagógiai végzettséggel, de elsősorban kulturális antropológusként a *mindennapi élet* oldaláról¹ szeretném a felvételi folyamatát megvilágítani, megérteni. A kutatást kis mintán, egyedül végeztem, ezért az eredmények

¹ A mindennapi életnek nem az efemer jellegét hangsúlyozom itt, hanem azon posztmodern megközelítési módot használok, amelyben a mindennapi, vagyis a nem kiemelkedő vagy rendkívüli cselekvések kerülnek a fókuszba, és érvényesnek tekinthető a szubjektív egyéni vélemény; esetünkben a szülők egyéni megélései a felvétellel kapcsolatban.

elsősorban a felvételik körül kirajzolódó problémák vizsgálatának alapjául szolgálhatnak. Olyan problémákra igyekszem rámutatni, amelyeket érdemes nagyobb elemszámmal, szisztematikusabban is megvizsgálni.

A vizsgálat elindításának egyik mozgatórugója az a sokféle és gyakran egymás mellett elbeszélő diskurzus volt, amelyet a szülők, az iskola, a pedagógusok és a hivatalos tájékoztatók folytatnak, egymással sokszor csak érintőlegesen összeérve. Ebben a tanulmányban a diskurzus szülői oldalát vizsgálom.

A kutatási célok között szerepelt annak leírása, hogyan éli meg a család a felvételi időszakot, milyen erőforrásokat mozgósít a vélt siker érdekében, valamint, hogy milyen metszéspontokban kerül kapcsolatba az iskolai intézményekkel, és ezen kapcsolat milyen formában működik. Kérdés továbbá, hogy milyen igény vagy milyen hiány idézi elő azt az évről évre erősödő versenyt amelyben a szülők és a gyerekek a felvételi időszakában részt vesznek, illetve a többletráfördítást, amit az érvényesülés érdekében teljesítenek.

Hipotézisem szerint a családok a felvételi folyamatban tudatosan és tervszerűen vesznek részt. Ez a részvétel egy hosszabb távú, a gyerek iskolába lépésétől egészen az egyetemre való bejutásig tartó terv része.

MIT TEHET HOZZÁ AZ ANTROPOLÓGIA A FELVÉTELI FOLYAMAT VIZSGÁLATÁHOZ?

Az oktatás a társadalom fontos része, és mint ilyen, nem mentes a társadalmi,

politikai és gazdasági folyamatoktól. Az oktatás, és különösen az iskola, kicsiben mindig leképezi a társadalmi problémákat. Ennek megfelelően az iskolában vagy iskolák metszéspontjain kialakult problémák legtöbbször csak tünetek, és az okok a társadalom mélyebb működésében keresendők. Kutatóként a tüneteket tudjuk vizsgálni, illetve a tünet megjelenésének helyén tudunk rákérdeni a folyamatokra, a megélők szempontjaira, véleményére. Az oktatás sokrétű intézmények, célok, elméletek és társadalmi szereplők rendkívül komplex összessége, alkotóelemei részben otthon, részben a munkahelyeken és az iskolai környezetben találhatók (*Dolgin és Comitas, 1978*). Az oktatás

az iskolában kialakult problémák legtöbbször csak tünetek

kulturális közvetítés, kulturális átadás, amely magában foglalja az azonosság-tudat generációk közötti átvitelét, vagyis az enkulturráció része. Formálisan az oktatás szabályozó és operatív intézményekben testesül meg, amelyek kifejezetten arra törekednek, hogy az embereknek, leggyakrabban a fiataloknak, sajátos tény- és képességekészleteket tanítsanak, és ezzel együtt kontextust biztosítsanak erkölcsök és eszmék tanításához. Az oktatás tanulási készségekkel is felvértezi a generációkat, és ugyanígy magában foglalja a különféle álláspontok – azaz a „helyes” álláspontok – internalizálásának megtanulását önmagunkkal és a nagyobb világgal kapcsolatban (*Dolgin és Comitas, 1978*).

Minden kultúrára jellemző, hogy a szülők biztosítani akarják a gyermek életben maradását, ehhez gazdasági biztonságot

A SZÜLŐK ÉS AZ ISKOLA

Minden kultúrára jellemző, hogy a szülők biztosítani akarják a gyermek életben maradását, ehhez gazdasági biztonságot

igyekeznek teremteni, és ki szeretnék fejleszteni gyermekeikben a közösség által elvárt értékekkel való azonosulást. Mindenütt fontosnak tartják, hogy gyermekük optimálisan beilleszkedjen a társadalomba. A szülők azt szeretnék, hogy gyermekük hatékony legyen céljai elérésében, produktív munkaszerepet töltsön be, kerülje a patológiás viselkedéseket, és képes legyen intim és stabil kapcsolatok kiépítésére (Kósa, 2001).

Az oktatás demokratizálódásával párhuzamosan a szülők részéről intenzívebb átalakulási igény fogalmazódott meg az iskolával szemben. Szeretnék beleszólást az iskolai életbe, vagy igényelnék, hogy tudásukat, véleményüket figyelembe véve alakuljon az iskola élete. Különösen akkor, amikor egyértelmű jeleit tapasztalják, hogy az általános iskola nem működik megfelelően. A szülők tapasztalata az, hogy a szülő-pedagógus (iskola) kapcsolatában alig történt változás ahhoz képest, mint amikor ők jártak iskolába. Nemcsak a padok ugyanazok, hanem ugyanazok a kommunikációs csatornák – a szülői értekezlet, a fogadóóra, a tájékoztató levél – működnek, amelyek dominánsan egyirányúak, így erősítik a pedagógus hierarchikus szerepét. Ezen sok helyen a pandémiás intézkedések tovább nehezítettek, hiszen az informális, személyes kommunikációs lehetőségek is jelentősen beszűkültek.

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumba jelentkező szülők és az iskola közötti kapcsolatnak sajátos feszültséget ad, hogy a szülők nagy része felsőfokú végzettséggel, sok esetben több diplomával rendelkeznek, és a folyamatos ön- és továbbképzés gyakorlata

jellemzi őket. Az interjúalanyok egy része tisztában van gyermekfejlődéssel foglalkozó fontosabb szerzők munkásságával, kortárs, pedagógiai vizsgálatokat végző szerzőkkel, kutatóműhelyekkel. Ez a kép azonban nem egyeztethető össze azzal a hagyományosan még mindig jelen lévő hierarchikus tanár-szülő viszinnal, amelyet elsősorban a szülők oktatási kompetenciájának alacsony mértéke igazolna (Pukánszky, 2022).

Az iskola és a család közötti távolság nő, ami az együttműködés hatékonyságát rontja, veszélyeztetve a szülői elvárás teljesülését, miszerint az iskola segítse a gyereket egy sikeres élet felé, és a későbbiekben „olyan munkája legyen, amit robot nem tud elvenni”². Radó Péter szerint a mai iskolák működési módja távol áll attól a modelltől, ahol a tanulót egy ismeretlen jövőre készítik fel. Szerinte ahhoz, hogy egy tanuló olyan rugalmas képességeket, készségeket szerezzen, amellyel a ma még nem ismerhető elvárásoknak képes lesz megfelelni, gyökeresen más működési logikára kellene áttérnie a közoktatásnak (Radó, 2022).

A szülők igényei nemcsak a távoli tervekre vonatkoznak, hanem a gyerek mindennapi közérzetére az iskolában. A gyermekek pszichés állapota egyre rosszabb, amiben az iskolának nagy szerepe lehet, lévén a diákok ébrenlétük jelentős részét töltik az iskolai intézményekben. Kutatásom egy tapasztalatát előreítélve: a gimnáziumi jelentkezés motivációjaként a szülők nem is a vágyott sikert emelték ki, inkább egyfajta menekülésről számoltak be. Az általános iskolai problémák közül az abúzus jelenlétét

nem is a vágyott sikert emelték ki, inkább egyfajta menekülésről számoltak be

² 5. sz. egyéni interjú (a vizsgálat részleteit lásd később)

említették legtöbbször. Többször nevezték meg a menekülés okaként a szaktanárok hiányát, az oktatás minőségét, valamint azt, hogy gyermekük nem tud fejlődni a meglévő közegetben, unja az iskolát, és ebből adódóan egyre több konfliktus veszi körbe.

A hat- és nyolcosztályos felvételi látszólag egy szűk társadalmi réteg problémája, évente harmincezer körüli gyereket és családot érint. De jelentősége túlmutat pár tízezer gyerek problémáján, mutatója a társadalmi rétegek közötti távolság növekedésének.

Közel harminc éve, hogy a gimnáziumok hat vagy nyolc évfolyamos képzéseiket elindították Magyarországon. Erre az 1993. évi LXXXIX. törvény 28. §-a adott keretet, és tette lehetővé, hogy minisztériumi engedély nélkül, kizárólag a fenntartó hozzájárulásával akkreditálhatóvá vált a korábbi nyolcéves alapképzésre épülő négyéves gimnáziumi szerkezet mellett a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés is (Badó, 2017).

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumokról az utóbbi években kevés tudományos cikk született. Ezek közül ki kell emelni Berényi Eszter 2020-ban, valamint Munkácsy és Scharle 2022-ben megjelent írását, amelyekben a szerzők kiváló áttekintést adnak a szerkezetváltó iskolákkal foglalkozó szakirodalomról, elméletekről, megközelítési módokról. A további tanulmányok jelentős része a társadalmi rétegződést, a társadalmi egyenlőtlenséget helyezi középpontba, hangsúlyosan etnikai szegregációra és vallási önszegregációs gyakorlatokra mutatnak rá, amelynek alapját elsősorban a szabad iskolaválasztásban látják

(Kertesi és Kézdi, 2014). Lannert (2003a) rámutat, hogy az iskolai szelekció már az általános iskola bemeneténél jelen van. Horn (2013) szerint a magyar oktatási rendszerben különösen nagy az esélyegyenlőtlenség, amelynek egyik fontos tényezője a korai szelekció. Kiemeli, hogy a család szerepe jelentős abban, hogy a tanulók hogyan teljesítenek az iskolában, de emellett azt is hangsúlyozza, hogy „egy oktatási rendszer minősége nem haladhatja meg a tanárok minőségét”.

MÓDSZERTAN

Jelen kutatás a gimnáziumi jelentkezések közül csak budapesti hat- és nyolcosztályos gimnáziumi programok felvételi folyamataira fókuszál. A szűkítés azért indokolt, mert a tanuló tanulmányainak előrehaladásában ez egy választható megmértetés. Azaz az alapfelvetéssel szűkítettem a vizsgáló-

dás körét, hogy más motivációk lépnek fel a kötelező iskolaváltáskor – nyolcadik osztály után –, amely az iskola támogatásával történik, és más jellegű stratégiákra van szükség, ha a felvételt a gyerek és a család önként teszi.

(Ráadásul, ahogy később látni fogjuk, ebben az általános iskola ellenérdekel.)

A vizsgálat elsősorban kulturális antropológiai szempontú, a módszertani eszköztár is ehhez igazodik. A vizsgálat fókuszában a felvételi folyamat, valamint a felvételi folyamatban résztvevő család áll. A mikrovizsgálat két fókuszcsoporthoz beszélgetés és tíz

látszólag egy szűk
társadalmi réteg
problémája, évente
harmincezer körüli gyereket
és családot érint

egyéni interjú alapján készült.³ A mintavétel vállaltan nem reprezentatív, az interjú eszközeivel ez nem is lehetett cél egy mikro-vizsgálat keretei és lehetőségei között. A kiválasztott interjúalanyok közül három főt ismertem a kutatás előtt is, a többi interjúalany a kutatás internetes felületeken közölt felhívására, önként jelentkezett. Az egyéni interjúk alanyainak kiválasztásakor szempont volt:

- A három legfontosabb intézményi fenntartó szerepeljen az interjúalanyok által megcélzott iskolák között: állami, egyházi és alapítványi (civil);
- A felvételi a 2021/22-es vagy 2022/23-as tanévben történjen;
- Családszerkezet szempontjából jelenjen meg egyedülálló szülő, és olyan család is, ahol a szülőpár (vagy nevelőszülők) jelen vannak a családban, valamint legyen egyedüli gyerek, illetve testvérekkel bíró gyerek is a csoportban.

Az általam vizsgálat alá vett kérdéscsoport a következő:

- Milyen motivációk húzódnak meg a – gyerek számára nem kötelező – felvételi folyamatban való részvétel mögött?
- Hogyan változnak meg a felvételi időszakában a felvételi eljárásban résztvevő gyerek családjának mindennapjai?
- Milyen eszközöket, erőforrásokat mozgósít a család a felvételi folyamatban?
- Okoz-e változást a család életében a felvételre való felkészülés?

a kibeszéletlenség élménye az interjúalanyokban megmutatkozott

A tanulmány nem foglalkozik a hat- és nyolcosztályos képzések tartalmával, társadalmi hasznosságával, és azzal sem, hogy pedagógiaiul milyen előny vagy hátrány származik a nem hagyományos 8+4 képzésekben való részvételből. A vizsgálat csak budapesti iskolákba jelentkezőket vizsgál, a vidéki gimnáziumok nem kerültek be sem a mintába, sem az elemzésbe. A fővárosi gimnáziumi felvételi gyakorlatokat nem minden változó mentén lehet összehasonlítani az ország többi területével. A nagyobb városok esetében csak jellemzően 1–4 hat- vagy nyolcosztályos gimnázium közül választhatnak a diákok, amelyből általában 1–2 iskola valamely felekezethez tartozó intézmény, ami egyéni nézőpontból valamelyest leszűkíti a választási lehetőséget. A tanulmány a pedagógusokat és a gyerekeket nem szólaltatja meg. A téma kibontásához hozzá tartozhatna, de a kutatás keretei ezt eddig nem tették lehetővé.

A felvételi fontosságát és súlyát mutatja az az indulat is, amit a válaszadók mutattak, amikor megtalálták a kutatás során. Főleg internetes fórumokon, egy online kérdőív segítségével kerestem adatközlőket. A jelentkezők legtöbbje elfoglalt, dolgozó, többgyerekes nő, mégis rászánták az életükből azt a néhány órát, amely az interjúk felvételét lehetővé tette. A kibeszéletlenség, amelynek élménye az interjúalanyokban megmutatkozott, segített a kutatásban, hiszen így az adatközlőknek belső motivációjuk volt az általuk átélteket megosztani. A megkérdezett interjúalanyok mindannyian nők, ami nem tudatos döntés eredménye,

legtöbbje elfoglalt, dolgozó, többgyerekes nő, mégis rászánták az életükből azt a néhány órát, amely az interjúk felvételét lehetővé tette. A kibeszéletlenség, amelynek élménye az interjúalanyokban megmutatkozott, segített a kutatásban, hiszen így az adatközlőknek belső motivációjuk volt az általuk átélteket megosztani. A megkérdezett interjúalanyok mindannyian nők, ami nem tudatos döntés eredménye,

³ Az egyéni és fókuszcsoportos interjúkat az interjúalanyok engedélyével rögzítettem. A tanulmányban szereplő idézeteket az interjúk szó szerinti átiratából emeltem ki. A szövegben az interjúkat számozással jelöltem.

hanem az adatközlők önkéntes jelentkezésén alapuló önkényes kiválasztás.

A HAT- ÉS NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUMOK MEGÍTÉLÉSE

Egy intézmény társadalmi beágyazottságáról a hozzá kapcsolt elnevezések árulkodhatnak. A szülők a netes fórumokon leggyakrabban *kisgimi* néven hivatkoznak a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokra, annak ellenére, hogy a képzés megfeleltethető a „normál” gimnázium kimenetének, csak a bemeneti évfolyam különbözik. A *kisgimi* elnevezésben visszhangzik a kisgyerek gimnáziumba való belépésének „korai” volta. A szakirodalom *szervezetváltó iskolaként* nevezi meg ezeket az iskolákat, utalva ezzel a rendszerváltás utáni években hirtelen megszaporodó, és a korábbi gyakorlattól eltérő iskolák szervezeti különbségére. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzés megindításával sok gimnázium feladta a hagyományos négyéves képzését, és csak ebben a szervezetváltó modellben oktat. A média leggyakoribb szófordulata az *elitképzés* vagy a *versenyistálló*, amely utal arra a társadalmi folyamatra, amelyet több, az oktatás szerkezetével foglalkozó szakirodalom is leírt: az a társadalmi réteg próbálja meg bejuttatni a gyereket ebbe az iskolatípusba, amely társadalmi potenciállal rendelkezik, anyagi és/vagy társadalmi tőke birtokában van. Ezért a befektetésért ez a társadalmi réteg eredményességet vár el, ami önmagában versenyhelyzetet teremt az

iskolák között. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok képzéseiket legtöbb esetben azzal teszik vonzóvá, hogy tehetséggondozást és számos olyan kiegészítő képzést ígérnek, amelyet az általános iskola sok esetben nem tud megadni a tehetségesebb diákoknak. Ezzel a beiskolázási stratégiával elsősorban a jobb képességű gyerekeket vonzza be ez az iskolatípus, amely önmagában generál versenyt, és egy erősebb tanulási készletet feltételez.

A *versenyistálló* elnevezést a felvételiző családok ritkán használják, kerülük, vagy éppen tagadó módon olyan iskolatípust keresnek, amely „nem versenyistálló, de nem kallódik el benne a gyerek”⁴. A megkérdezett szülők egy részének nem a verseny a célja, hanem olyan húzóerő jelenlétének biztosítása, amely serkenti a gyereket tanulásra, informalódásra.

„Versenyistálló, én annyiszor hallottam ezt a szót, és föláll a szőr a hátamon tőle. Bennem is ugyanúgy ott van a félelem belül. De mind a kettő iskolában a szülői tájékoztatón a tanárok is és a diákok is elmondták, hogy ez a versenyistálló kifejezés ez nem jó, és nem állja meg a helyét, és egyáltalán ez egy negatív kifejezés. Nem érzik annak.” (EI5)

„Pejoratív kifejezés, van benne rosszállás is, hogy ennek a versenynek kiteszük a gyereket, amit álszent dolognak tartok, mert a verseny akkor is van, ha mi ebben nem veszünk részt” (FCS1)

„Úgy voltunk vele, hogy versenyistálló, oda nem. És aztán, ha bekerül a gyerek, akkor

a *versenyistálló* elnevezést a felvételiző családok ritkán használják, kerülük

⁴ A szövegek forrását az idézet után zárójelben tüntettük fel, ahol a fókuszcsoportokat FCS, az egyéni interjúkat EI betűjellel jelöltük. Így FCS1–2, illetve EI1–15 kódokat használtunk. A jelzett megszólalás tehát az 5. sz. interjúrészletből származik.

kiderül, hogy ennél liberálisabbat nem tudok elképzelni. Még az Eötvös se volt versenyistálló. (FCS2)

A verseny + istálló szóösszetétel tehát egy negatív fogalomfelhőt indukál, amelynek legfőbb eleme, hogy a szülők túlzott elvárásai feleslegesen terhelik a gyereket. Mégis ez az iskolatípus az, ahol azoknak a gyerekeknek, akiknek nagyobb kihívásra van szükségük, megtalálják a nekik való feladatot. A versenyistálló kifejezés arra a pedagógiai gyakorlatra is asszociál, amelyben egyedül a verseny képes kihozni a gyerekekből a legjobb teljesítményt. Az interjúalanyok „top 5”, „top 10” „erős gimik” vagy „elitgimik” néven említették ezeket az iskolákat. A versenyistálló kifejezést egyszer sem használták a megcélzott iskolák megnevezésére, még azok a szülők sem, akiknek gyereke nagyon magas pontszámot ért el (FCS1), rendszeresen járt iskolai országos versenyekre (EI7), de az sem, aki kifejezetten versenyző típusként írta le sportiskolában rangos versenyeken indulógyerekeit (FCS2).

A felvételi eljárás és a kisgimikben való tanulás biztosan nagyobb terhelést teremt a gyerek számára. Ezek a gimnáziumok „a nemzeti köznevelési törvény alapján a tehetséggondozás sajátos feladatát látják el. Az iskolatípus egyesíti egymással az általános iskola felső tagozata befejező, 7–8. osztályait [az általános iskola felső tagozata] és a négy évfolyamos gimnázium egészét”. Ebből kiolvasható, hogy az oktatáspolitikai e két iskolatípust különlegesnek tekinti a négyosztályos középiskolákhoz képest, és hangsúlyozottan a tehetséggondozást tartja e középiskolák feladatának. Mindez jól látszik az

óraszámokon és a tananyagbeosztáson (Pálinkás, 2014).

Ez az iskolatípus tehát mindenképpen szegregál; az intézmény igyekszik olyan diákokat felvenni, akik ezt a megnövelt terhelést teljesíteni tudják. Az általam megkérdezettek e terhelés vállalásáról minden esetben a gyerekekkel közösen hozták meg a döntést. A szülők szerepe jelentős, hiszen a gyerek még nem láthatja át, hogy az iskolaváltás

számára milyen változást hoz, milyen elvárásokkal találkozhat ezután a gimnáziumban. Ezért a szülőknek kell felmérni, hogy a gyerek majd képes-e a tananyagban és óraszámokban is

emelt terhelést sikerrel teljesíteni. A megkérdezett szülők nagy része saját bizonytalanságáról számolt be, még a felvételi folyamat lezárásakor sem voltak biztosak abban, hogy a jelentkezéssel jó döntést hoztak. (FCS1, FCS2, E1, E2, EI3, E5, EI6, EI9, EI10)

Az elitképzés megnevezés is negatív értékítéletet hordoz magában. A szó használata az osztrák-porosz mintára, a 19. század második felében, a felső középosztály számára létesített hosszabb idejű iskoláztatási formát idézi fel, és a „bizonyos anyagi lehetőségeket feltételező, a későbbi gyors érvényesülést ígérő és ahhoz megfelelő tudást nyújtó formákat asszociálja ez a fogalom”, valamint „az elit szó hallatán a tehetséges ügyeskedők, a yuppie-k, a magas IQ-val rendelkező technokraták, magabiztos politikusok és gazdag bankárok képe jelenik meg előttünk” (Pusztai, 1997). Pusztai nemcsak elveti, de szélesebb körben javasolja kiterjeszteni a nyolcosztályos gimnáziumot, mert ez szolgálja legjobban a tehetségek kibontakoztatását. A megkérdezett szülők ritkán

az elitképzés megnevezés is negatív értékítéletet hordoz magában

használták az *elitképzés* megnevezést. A megkérdezett felvételizők elitképzésnek a nagyon drága, idegen nyelvű, külföldi iskolákat tartják – és többen jelezték, hogy kifejezetten ódzkodnak ezektől. Az Eötvös Gimnáziumot vagy a Deák téri gimnáziumot például nem elitiskolának vagy versenyistállónak, hanem erős gimnáziumnak tartják, ahol „*tanulni kell, de nem nyomorítják a gyereket*”. (EI6)

Az elnevezések mögött rejlő különféle értéktételek elvasztják egymástól a felvételiző és nem felvételiző családokat. Az interjúkban több szülő adott hangot csalódásának, amely arra vonatkozott, hogy a felvételizés ténye elválasztotta a többi gyerektől/szülőtől, és az *elitiskola*, a *versenyistálló* elnevezések használata ezekben a kommunikációs helyzetekben volt jellemző.

A FELVÉTELI FOLYAMAT

A középiskolába való bekerülésnek többféle útja van. A gimnáziumoknak nem kötelező a felvételi eljárásrend itt következő minden elemét alkalmazni. Az iskolák kisebbik része az általános iskolából hozott pontok vagy családi beszélgetés alapján dönt a felvételtől. A legtöbb iskola azonban komplexen, a

hozott pontok, az írásbeli felvételi és a szóbeli felvételi alapján rangsorol, majd hozzá meg a döntését. Az iskolák leggyakrabban egyszerű rangsort állítanak fel a pontszámok ismeretében.

A felvételi eljárásrendet az Oktatási Hivatal teszi közzé a honlapján.⁵ A hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumba jelentkezés a szülők feladata, „az általános iskola közreműködése nélkül” adható be a jelentkezés.

Az 1. táblázat mutatja a nagyobb városok kisgimnáziumainak legfontosabb számainak Budapest lélekszámánál fogva kiválik a csoportból. A kisgimnáziumokban tanulók egyharmada valamelyik budapesti gimnáziumban tanul, amely arány igaz mind a hatosztályos, mind a nyolcosztályos programokra. Látható, hogy amíg a nagyobb városokban jellemzően 1–4 gimnázium ad

Az Eötvös Gimnáziumot vagy a Deák téri gimnáziumot például nem elitiskolának vagy versenyistállónak, hanem erős gimnáziumnak tartják, ahol „*tanulni kell, de nem nyomorítják a gyereket*”.

lehetőséget erre a képzésre, Budapesten 20 gimnázium hirdet nyolcosztályos, és 34 gimnázium hatosztályos képzést. Az értelmezéshez hozzá kell tenni, hogy a budapesti gimnáziumokat az agglomerációban élők is megcélazzák, amely szám a népesség adataiban nem jelenik meg. A lehetőségeket tekintve így is kijelenthető, hogy az oktatás szerkezete vidék-Budapest viszonylatában jelentősen eltér, a vidéki nagyvárosokban a választás lehetősége jelentősen kisebb.

⁵ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/beiskolas/tajekoztatok/KIFIR_8_6_evf_gimn.pdf

1. TÁBLÁZAT

Középfokú iskolák beiskolázási adatai

Középfokú iskolák beiskolázási adatai a 2022/23. tanév középfokú beiskolázási adataira nézve**						Tanulók száma 6 és 8 évfolyamos gimnáziumban**	
100 ezer főnél nagyobb lélekszámú városok*	Népesség*	8 osztályos gimnáziumok		6 osztályos gimnáziumok		8 osztályos gimn.	6 osztályos gimn.
	száma	száma	meghirdetett tanulmányi terület	száma	meghirdetett tanulmányi terület	összes évfolyam létszáma 2021/22- es tanévben	
Budapest	1729040	20	32	34	52	7794	10651
Debrecen	211340	1	9	8	10	326	1921
Szeged	168048	1	1	3	3	255	1079
Miskolc	167754	3	6	4	6	1816	1013
Pécs	156049	1	3	3	3	396	784
Győr	129527	2	2	4	4	847	1104
Nyíregyháza	119746	3	4	2	2	566	742
Kecskemét	111411	1	1	2	6	622	755
Székesfehérvár	100570	2	5	3	6	835	1010
Országosan						28869	31096

FORRÁS: *2011-es népszámlálási adatok szerint;

**KIR nyilvántartások, Oktatási Hivatal adatai alapján saját szerkesztés

**A felvételihez szükséges szülői
eszközök**

A felvételi eljárás első látásra demokratikusnak tűnik. Ezt azért fontos megjegyezni, mert ez biztosítja, hogy mindenkinek legyen esélye a részvételre, vagy megfordítva: az eljárásrend önmagában ne szorítson ki

társadalmi rétegeket, csoportokat, egyéneket. A magyar középiskolai felvételi eljárásrend formailag megfelel ennek a kitételnek, szándékosan nem zár ki senkit a folyamatból, nem hátráltatja egyetlen diák jelentkezési szándékát sem.

Ha azonban alaposan megnézzük a felvételi eljárás folyamatát, akkor ennél

árnyaltabb a kép, és számos olyan pontot találhatunk, ahol a gyakorlatban mégis kiszorulnak társadalmi rétegek ebből az interakcióból.

A felvételi eljárás tapasztalhatóan bonyolult voltára több jelenség is utal. Rengeg internetes fórum, tájékoztató foglalkozik a kérdéssel, és megszámlálhatatlanul sok kérdés, komment kapcsolódik egy-egy információhoz, szülők, pedagógusok, oktatásban működő szakemberek próbálják egymást eligazítani az információhalmazban. Több diplomával rendelkező adatközlők rendre beszámoltak róla, hogy a jelentkezés folyamatát átlátni, megérteni nehéz feladat volt.

„Egy egész este azzal telt el, hogy ott az étkezőasztalon kiterítettem [a felvételi papírokat], akkor értettem meg, hogy így szelektál ez a rendszer. Tehát nem is a gyerekeknél, hanem ott, hogy ezt egy szülőnek képesnek kell lenni megcsinálnia.” (EII)

A felvételi eljárás csak elektronikusan indítható, emiatt azok a szülők, akiknek digitális képességei nem megfelelőek, a jelentkezési folyamatot nem tudják elindítani sem külső segítség nélkül. Az ügyfélkapus belépés, az adatlapok elektronikus kitöltése, a szükséges anyagok feltöltése és az iskolánként változó anyagok beküldésének nagy része a világhálón keresztül, elektronikus kommunikációs közegben zajlik. A papíralapú jelentkezés megszűnt a felvételi eljárásban. Magyarországon 2022 elején 1,06 millió ember nem használ internetet.⁶ Közel 4 millió

embernek van ügyfélkapus regisztrációja.⁷ Arról nincs adat, hogy a lakosság tudása mire terjed ki, azonban a felvételi eljárás indításához szükséges a legalább alapszintű számítógéphasználói ismeret és a jártasság a világhálón való közlekedésben.

Az első szelekció megtörténik a felvételi indításánál. Az egyik interjúalany erre hozott egy egyedi példát:

„A fiam osztályában volt egy kis srác, aki egyedül csinálta meg a felvételit, minden papírt. Nem vették föl, mert csak egy iskolát írt be, és oda nem vették fel. Külföldi az anyuka, nem annyira értette a rendszert, és hogy így annyira sajnálja mindenki a gyereket, vannak ilyen végletek.” (FCSI)

Andor rámutat, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van a továbbtanulás módjára. A szerkezetváltó gimnáziumba az egyetemi végzettségű apák gyerekei tizenhétszer nagyobb eséllyel kerülnek be, mint a nyolc osztályt végzett apák gyerekei (1998, 16. o.). A saját kutatásom is, és más kutatók sok eredményei (Andor, 1998; Berényi, 2019;

Lannert, 2003b) is azt támasztják alá, hogy a felvételi eljárásrendben a családon belül az anya szerepe, iskolai végzettsége döntő. Az interjúk szerint a napi gyakorlatban az anya tevé-

kenysége szükséges ahhoz, hogy a felvételi sikerrel záródjon. „Az apák részint átengedik a belső döntések terepét az anyáknak, részben maga a család szerveződése olyan, hogy mindennapi történései inkább függenek az anyától, és ez a szerep generalizálódik: nemcsak a család fizikai ellátásában

a jelentkezés folyamatát
átlátni, megérteni
nehéz feladat volt

⁶ <https://datareportal.com/reports/digital-2022-hungary>

⁷ <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyar-gazdasag/2019/05/egyre-kozelebb-kerulunk-az-okos-e-kozigazgatashoz-2>

jelenik meg, hanem minden területen” (Andor, 1998, 17. o.). Az interjúkban több esetben megjelenik, hogy az apa a háttérből támogatja a folyamatot. A vizsgálatban megkérdezettek között egy interjúalany volt, aki arról számolt be, hogy az apa nem támogatta a gyerekek felvételijét:

„...azt mondta, hogy aki akar, az tud tanulni ma. Ott van az internet. Tehát, hogy annyi lehetőség van. És, hogy akkor így minek annyit nyüszölni?” (FCS1)

A szülők nem láttak kapcsolatot a felvételi sikertelensége és az apa ellenállása között, és ezt nem is lehet egy esetből igazolni.

Az interjúkban azonban a sikeres felvételi feltételei között az apa támogatása hangsúlyosan megjelent.

Arra rákérdezve, hogy a szülő részéről milyen készségek szükségesek ahhoz, hogy a felvételi eljárást sikerrel teljesítsék a gyerekek, a megkérdezettek egy irányba mutató válaszokat adtak. Néhány kiemelt példa:

„Felsőfokú végzettség, az kell, nagyon strukturált gondolkodás, olyan munkahely, ami ezt lehetővé teszi. Asszertív, rugalmas gondolkodóképesség, problémamegoldó képesség, elhatározottság. Ehhez az kellett, hogy tudjunk jól fogalmazni, és egy kerek, szép levelet megírni. És az, hogy tudjuk a játékszabályokat. Soha magamtól eszembe nem jutott volna méltányossági kérelmet írni, de azt mondják, hogy most ez a játékszabály.” (EI4)

„Szerintem minden felvételi ügyanúgy szól a szülőről, mint a gyerekről. Tehát, hogy ez valahol az anyukáknak is a felvételije. Valószínűleg ugye egy támogató apuka is kell

ehhez, meg egy támogató családi háttér, tehát ezt egyedülálló nőként nem tudtam volna megcsinálni.” (EI8)

„Nem képességnek mondanám, hanem legyen hajlandó megtenni nagyon sok mindent azért szeretetből vagy odafigyelésből, törődés a gyerekekért, olyat is, ami nem teljesen átlagos.” (EI3)

Az interjúalanyok olvasottsága is kiemelkedő volt. Ez részben következik abból, hogy a megkérdezettek között egyetlen anyuka volt, aki nem rendelkezett valamilyen felsőfokú végzettséggel, a legtöbb esetben több diplomával bírtak az interjúalanyok. A beszélgetésekből az is kiderült,

hogy az általános információkon túl a pedagógiai érdeklődés is magas szintű volt. Többen a felvételi eljárással kapcsolatban tudományos cikkeket is olvastak, így például Berényi Eszter (2019) írását is többen ismerték. Az interjúkban sok utalás történt arra is, hogy a gyerek

fejlődési folyamataival a szülők tisztában vannak. A továbbtanulási szándék nem csupán egy külső megmutatkozás, vagy verseny eredménye, hanem tudják, hogy a 12 éves kor körüli gyerekek életében a kortárscsoport egyre meghatározóbb, emiatt is fontosnak tartják, hogy a gyerekük környezete hasonló értékrendű legyen a családehöz. Ezenkívül a tanulásban is érzékeny időszak ez. Nagyon sok pszichológiai kutatás mutatta meg, hogy az első három év után ez az időszak a második kritikus periódus az ember életében.

Egy személyiségvonásokkal kapcsolatos elemzésben (energia, barátságosság, lelkiismeretesség, nyitottság változókat vizsgálva)

arra jutottak, hogy a szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló diákok értek el magasabb átlagot, a négyosztályos gimnáziumi képzéshez képest is, de az egyéb képzések esetében még erősebb szignifikáns különbség volt (Kasik, 2006).

A felvétellel kapcsolatos médiamegjelenésekben gyakran hangzik el az *elit* szó, és ezzel együtt a felvételre költött összegek el-túlzott nagysága.

A felvételi eljárás társadalmi egyenlőtlensége ezen a területen a legszembetűnőbb. Bár a kutatás nem igazolta azt, hogy ez lenne a legfontosabb tényező, kétségtelen, hogy a felvételi sok esetben többletráfórádítást igényel a családoktól. Mindössze két interjúalany volt, akinél nem jelentkezett többletkiadás a felvétellel kapcsolatban. (FCS1, EI8)

Andor hívja fel a figyelmet arra, hogy amíg arról van szó, hogy ingyenesen bejutassák az adott iskolába a gyereket, addig a mindenki számára rendelkezésre álló felkészülési lehetőségekből (közös tőkéből) merítenek. De amikor már az egyéni forrásokhoz kell nyúlni, vagyis a családi kasszából áldoznak külön-órákra és egyéb felkészülési eszközökre, élesen kirajzolódik, hogy egy hosszú távú, későn megtérülő beruházásban gondolkodnak (1998). Ez egyúttal jelzi a tudáshoz, a tanuláshoz való viszonyt, mert ebben az értelmezésben a tudás, tanulás preferenciája magasabb helyiértékű.

A felvételre költött összeg nem jelent önmagában sikert. A magasabb ráfordítás nem garantálja a felvételi sikerét, ez csak egy szükséges feltétel a sok egyéb között. Az interjúkban megszólalók felvételi kiadásai erősen szórnak, a néhány tízezer forinttól

félmillió forintos összegig mindenféle összeg előfordult:

„...félmillió forint az egy viszonylag nagy összeg, hogy ezt rá kelljen költeni a felvételre” (EI4)

„Az egészben ez a szomorú, hogy mind a két lányom nagyon okos, ügyes, szép, értelmes, egyiknek sincsen semmi baja. A nagyobbik lányom később erő típus, és szorongós stresszhelyzetekben. Neki ez a két tanár arra szükséges, hogyha az álmából is felkeltik, akkor is meg tudja írni ezt a központi felvételt. Tehát, hogy ne teljesítsen alul a képességeinél.” (EI4)

A költségek között szerepelnek a már említett előkészítő tanfolyamok, amilyeneket a felvételiztető iskolák is hirdetnek, jóval olcsóbban a külsős tanfolyamoknál. Online platformokon elérhető felkészítők is vannak a kínálatban, ezek nem igényelnek személyes jelenlétet, valamint rugalmasabban beilleszthetők az iskolai elfoglaltságok mellé.

A megszólalók között többen vettek magánórákat

a felvételi sok esetben
többletráfórádítást igényel
a családoktól

„...az óradíj 4500-5000 forint. Ebben nincsen mozgástér.” (FCS2)

Volt interjúalany, aki egy éven keresztül minden héten, még nyáron is magántanárhoz vitte a gyermekét, ami önmagában közel kétszázötvenezer forint befektetést jelent.

Jelentős kiadással járt a családok számára az előkészítőkre vagy magántanárhoz való utazás, amit sok esetben nem számoltak bele a felvételi költségébe, még akkor sem, ha az agglomerációból heti rendszerességgel kellett a belvárosba bejárni. Mivel

10–12 éves gyerekekről van szó, sok esetben az egyedül közlekedést a családok még nem merik vállalni. Két említéssel előfordult mentálhigiénés szakember szolgáltatásának igénybevétele. Különösen a szorongó, versenyhelyzetben rosszul teljesítő tanulóknak kerestek például pszichológust a szülők.

A ráfordított költségeket nehéz összevetni, hiszen míg egy tanfolyam díja egyértelműen összevethető, a felvételre fordított idő, a munkából való kiesés vagy a saját vállalkozás hanyagolása esetében nem tudunk konkrét számokat a felkészüléshez rendelni. Az egyik interjúalany így fogalmazott:

„Szerintem az én időm volt a legtöbb költség. Tehát hogyha azt ilyen alternatív költségként nézzük, hogy mondjuk munkával is töltöttem volna, vagy akármi mással, vagy magántanártól vettük volna meg ezt a szolgáltatást, akkor jelentős lett volna, de így nem volt jelentős. Így tényleg a szabadidőm. És szerintem ez is pénz.” (EI4)

Az adatközlők átlagosan százezer forint körüli összeget fordítottak a felvételre. Ha ezt összevetjük az országos felvételi számokkal, akkor látható, hogy országos viszonylatban a szülők évente egymilliárd forint körüli összeget költenek el arra, hogy ebbe az elitképzésnek nevezett iskolatípusba bejuttassák a gyerekeiket. Ez egy nagyon szolid becslés, hiszen a költségek közé az adatközlők nem számolták bele az interjúban említett előző évek versenyait, vagy egyéb olyan fejlesztéseket, családi kiadásokat, amely a felvételi irányába tereli a gyerekeket.

Az ellenérdekelte szereplők

A felvételi folyamat egyik legnehezebben vizsgálható része az általános iskolák motivációs dinamikája. Mivel az iskolákat nem kérdeztem erről, és nem tudom minden esetben ellenőrizni az adatközlők által elmondott történeteket, nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Annyi azonban elmondható, hogy a jelenség – vagyis az, hogy az iskola és a család érdekei valamilyen képp egymásnak feszülnek – létezik, még akkor is, ha az nem minden iskolára jellemző.

A szülők sok esetben próbálják titkolni, hogy a gyerekük nekivág a felvételi folyamatnak, hiszen a kibocsátó általános iskola ellenérdekelte ebben. Az általános iskolák teljesítménye a diákok eredményességétől is függ, ezért nem mindegy, hogy egy-egy jobb képességű gyerek, aki nemcsak a kompetencteszteken szerepel jól, hanem versenyeken indítható, éremszerző lehet, elhagyja-e az iskolát vagy sem. Az általános iskolák sok esetben nem tudnak versenyezni a szabadabb keretek között létező középfokú intézményekkel, így eszköztelenek a diákokért folytatott küzdelemben. Az iskola a gyereket vagy a szülőt tudja meggyőzni a maradásról. Ezt a szándékot a szülők többsége érzi és érti, ugyanakkor a felvételi eredmény ismeretig igyekszik fenntartani az iskolával kialakított jó viszonyt.

A jelentkezésről nem szükséges az iskolát tájékoztatni. Viszont a szóbeli felvételi vizsgára a legtöbb középiskola kivonatot kér a Krétából, és amennyiben hiteles kivonatot kérnek, akkor az általános iskola értesül a felvételi szándékról. A szóbeli felvételi

az általános iskolák
sok esetben eszköztelenek
a diákokért
folytatott küzdelemben.

vizsgán való megjelenés idejét az általános iskolában igazolni kell, ebben az esetben is értesül az iskola. Az általános iskola hatalmi pozíciójánál fogva, ellenérdekeltsége okán önmagában is visszatartó erő, hiszen sok szülő nem tud/mer konfrontálódni vele, a bizonytalanok könnyebben választják a maradást, amennyiben szembe kell helyezkedni az intézménnyel. *Berényi* városi legendának nevezi (2019) azokat a történeteket, amelyek azt bizonyítják, hogy az általános iskola hangot is ad az ellenérdekeltségnek. Ebben a tekintetben a kutatásomban több adatközlő saját élményét mesélte el, hogyan próbálja a felvételit akadályozni egy-egy pedagógus. Tendenciákról nem beszélhetünk (hiszen az adatfelvétel módja sem teszi ezt lehetővé), de az esetek kis mintán belüli jelentős száma arra enged következtetni, hogy viszonylag gyakori, hogy az iskola konkrét akadályt próbál gördíteni a gyerek sikeres felvételje elé, vagy „csak” nem segíti a folyamatot. A pedagógusok segítő és akadályozó szándékáról néhány példa alább olvasható.

Akik segítettek:

„Azt mondták, hogy nagyon-nagyon sajnáljuk mint iskola. És nagyon-nagyon örülünk a gyerek miatt.” (EI7)

„Itt nem is az, hogy elmegyek a gimnáziumba, hanem az, hogy és akkor mi lesz a romániai magyarsággal, ha mindenki elmegy? Én tényleg sajnálom a romániai magyarságot, fontos nekem, de ennél a gyerekeim fontosabban.”⁸ (EI7)

a bizonytalanok
könnyebben választják a
maradást, amennyiben
szembe kell helyezkedni az
intézménnyel

„Kettősen azt kommunikálták, hogy ne menjünk el. Nagyon jó a kapcsolatam a két tanító nénivel, tényleg zseniálisak. Végig azt kommunikálták, hogy ne menjünk el, mert jó lesz a felső, meg nem való a negyedik után még egy nyolcosztályos gimmi a gyerekeknek, próbálták lojálisak lenni a saját általános iskolához is, de közben meg mind lelkileg, mind mentálisan, mind pedig tanulásban mindent megadtak ahhoz, hogy mi erre képesek legyünk.” (FCS2)

„Nem büntettek minket, nem kellett titkolóznunk, végig nyílt lapokkal játszottunk. És most ugyanez a kettősség van meg bennük, hogy sajnálják, hogyha elmegy. De tudják, hogy ez neki egy nagyon nagy lehetőség és büszkéek rá.” (EI4)

„Konkrétan gyakoroltuk otthon, hogy milyen kérdésekre milyen választ kell adnia, hogy ne derüljön ki véletlenül sem, mert nem tudtam, hogy hogy reagál rá majd az iskola. Amikor megvolt az írásbeli, bementünk és elmondtuk az eredményt az osztályfőnöknek. És meglepődtem, hogy pozitívan fogadta.” (FCS2)

„Mindegyik osztályfőnök a háromból pozitívan fogadta a hatodikosat, és kifejezetten örültek a gyerekek sikerének. Ennek ellenére a negyediknél sem fogom elmondani, mert ez lutri.” (FCS2)

„Az osztályfőnök beszélgetett a gyerekekkel, és a szülőin is elmondta, hogy ő nem lesz semminek a kerékkötője, de azért mindenki legyen annak tudatában, hogy ez nagyon fárasztó a gyerekeknek. [...] Tizenhárman felvéliztek, és abból ötöt hívtak be szóbelizni. Szomorú lesz attól, aki elmegy, de aki már annyi energiát beletakart, annak már kívánja,

⁸ Erdélyből Budapestre települő szülő. A család kifejezetten a kisgimnázium miatt költözött Budapestre.

hogyan sikerüljön. És szerintem ez teljesen korrekt hozzáállás.” (EI1)

Néhány példa az akadályoztatásra:

„A szaktanárok egy része rendes volt, de az igazgató nagyon szemét módon járt el velünk. Aki sielni akart menni, azt a családot elengedte két hétre az iskolából, nekünk pedig nem adott 5 napot az írásbeli előtt, mert nem látja indokoltnak. Pedig ekkor már a fél iskola covidos volt, és féltünk, hogy emiatt nem fogunk tudni menni az írásbelire.” (EI6)

„A nagyobbik lányomnál a 6 osztályos felvételi egy szombati napra esett, és a pénteki napon nagy témazárót íratott az osztályfőnök és hétfőn meg egy büntető dolgozatot, amivel így lehúzta a gyerekeknek az átlagát.” (FCS2)

„Nagy csalódás volt a pedagógusok irányába, úgy éreztem, hogy cserben hagynak minket, itt szintén cserbenhagytak minket mint szülőket is, cserben hagyták a gyerekeket is.” (EI3)

„Sértettségnek érzik, hogy az embernek megfordul a fejében, hogy máshova viszi a gyerekét.” (EI3)

„Megkerestem a lányom magyartanárját, és megkértem, hogy esetleg tud-e vele foglalkozni bármilyen szinten, akár tehetséggondozás, mert vannak ilyenek az iskolában. És azt mondta, hogy belső szabályzat tiltja, hogy a nem nyolcadikosokon kívül bárkit készítsenek fel.” (EI6)

„Jön haza a fiam, hogy kapott egy osztályfőnöki intőt. Fölhívtam az osztályfőnököt, mi a baj, mit csinálunk? Rongált. Fizessünk, menjen be a férjem szerelni, mit csinálunk? És elkezd röhögni, hogy hát ez semmiség, hogy nem lenne gyerek a gyerek, ha nem lenne egy fiúnak ilyen idős korában egy osztályfőnöki intője. Mit csinált? Vizes vécépapírt dobált a falra. Mindenki csinálja év eleje óta, tele van

a fal, de most úgy döntöttek, hogy az a pár gyerek, aki fővelélt, kap osztályfőnöki intőt. És azt mondta az osztályfőnök, hogy remélem nem lesz gond ebből a felvételinél.

Mondom, hogy érted ezt? Hogyha belenéznek a krétába. Mondom, hogy nézne bele egy másik intézmény a krétába?” (EI1)

„Nekem külön mondta az egyik anyuka, hogy ne mondjam el az iskolában, hogy szeretném felvételizni, de az előkészítő miatt muszáj volt mondanom. Na, és onnantól kezdve ment a beszólogatás, hogy ez nem lesz elég a gimnáziumban, ha így tanulsz. Ha fel is vesznek, vissza fognak küldeni a magatartásod miatt. [...] Én meg voltam döbbenve.” (FCS2)

„A mi sulinkban abszolút egyéni, hogy melyik tanár hogy áll hozzád.” (FCS1)

A fenti idézeteket értékelhetnénk egyéni pedagógusi attitűdökként is. Azonban a nagy esetszám, a szülők reakciója, a szülői fórumokon kerengő történetek, a megszólaló szülők féltelme arra utal, hogy az ellenérdekeltség az iskola egészére jellemző, és nem eseti probléma, hanem gyakori jelenség. Ennek részletes kutatása fontos feladat lenne.

MENEKÜLÉSI STRATÉGIA

Kutatásom kiindulópontja családi stratégiák keresése volt. A hipotézisem, miszerint a családok a felvételi folyamatban tudatosan és tervszerűen vesznek részt, csak részben igazolódott. A felvételiző családok normái, attitűdjei alapján persze mindenképp egy tudatos döntést feltételezhetünk a továbbtanulás felé, sokszor egészen az egyetemig megrajzolni engedve a pályaképet. Mégis a

családok által megélt folyamatok arra engednek következtetni, hogy az általános iskolából való menekülés hangsúlyosabb, mint a tervezett jövőkép mérföldköveinek pontos megrajzolása. Több szerző is leírja, hogy a gyerekek életében a 10, és különösen a 12 éves kor sok változást hoz. A pubertáskori magatartásváltozások kielelezik azokat a helyzeteket, amelyekkel korábban a kisgyerekek elbírt, eltűrt maga körül. A kortárcsoport is változik, rivalizálás, önállósági törekvések jellemzik a gyerekeket, ami természetes folyamat, de növeli a gyerekek közötti, valamint az iskola és a gyerekek közötti ütközések számát.

A megkérdezett szülők majd mind-egyike beszámolt arról, hogy a gyereke egyre rosszabbul érezte magát az általános iskolában, annyira, hogy az iskolaváltás is szóba került. Vagy a szülők észlelték a gyerekükön olyan változásokat, amit rossz iránynak véltek. Így a pályakép-stratégiák helyébe több esetben a menekülési stratégia lépett. Az okok közt lehangsúlyosabban az abúzív légkör szerepelt, a verbális és egyéb bántalmazás jelenléte az iskolában, valamint ennek nem megfelelő kezelése vagy bagatellizálása.

Egy másik, szintén sokaknál megjelenő motiváció, hogy az alsó tagozat után szembetűnő minőségromlást tapasztaltak a szülők és a gyerekek is az oktatásban. A tananyagok tartalma, a könyvek nehézsége, a szaktanárok hiánya a fejlődési lehetőségek szűkösségének érzetét hozta.

„Ha kiesett egy tanár két-három hétre, akkor nem volt szaktanári helyettesítés, hanem filmnézés volt [...] Azt hallottuk, hogy

ezekben a top gimikben a pedagógusállomány is fixebb, ott presztízs tanítani.” (EI1)

„Felsőben kiderült, hogy vannak problémák az alaptantárgyat oktató tanárokkal. Kifogtunk egy nagyon problémás magyartanárnőt, sok levelemben, utánajárásomban került

nekem is meg osztálytársak szüleinek, hogy leváltuk. A tanárhiányból fakadó rendszerszintű problémák előjöttek, ahogyan már 5. osztályban a bullying jellegű dolgok is.” (EI2)

„Ha egy hatodik osztályban tömegével állnak bukársra [történelemből], az nagyon nem jó.” (EI1)

„Szaktanár nélkül, matektanár nélkül, filmeket néztek matekórán.” (EI3)

„Nem is a nyolcosztályos volt a lényeg, hanem hogy abból az osztályból eljöhessünk.” (EI4)

„...hogyha valaki kitűnik valamiből, vagy valaki valamilyen irányba szeretne, tehát jobban érdeklődik, vagy ügyesebb, okosabb, akkor nincsen rá se szakkör, semmi nincsen.” (FCS1)

A gyerekek között a tanulási motiváció és értékrend terén nyíló olló a családok között is konfliktust generálhat. A bántalmazásról minden interjúalany beszámolt. Az iskolai konfliktusok kezeletlensége fontos elem a jelentkezésben. A szülők abban bíznak, hogy a gimnáziumban olyan gyerekek között lesz a gyerekük, ahol kevesebb az atrocitás, és az egymás közti beszélgetések minősége is jobb lesz.

„Van olyan kislány, aki ott mossa le a körmömlakkot, és újra festi órán. A pedagógusoknak semmilyen eszközük nincsen arra, hogy ezt kordában tartsák.” (EI1)

„Általános társadalmi probléma, hogy nagyon csúnyán beszélnek a gyerekek egymással. Nem káromkodnak, hanem nagyon eldurvult a kommunikáció.” (EI1)

„Saját barátai bántalmazták, és nem sikerült ezt a dolgot megoldani, Húsvétkor ki kellett vennem a jelenlegi sulijából, és átmentem egy másikba, annyira rosszul érezte magát.” (EI2)

„Ahogy bekerültünk az általános iskolába, úgy kiderült, hogy nagyot változott a világ. Úgy nem is a tanárokkal, hanem az osztálytársaknak a családi háttérrel, hogy hogyan alakulnak a társas kapcsolatok, mennyire bántalmazóak a gyerekek.” (EI4)

„Olyan volt az osztályközösség, hogy kimerülve érkezett haza minden nap a gyerek. Nem a tanulástól, hanem attól a sok viszálytól, ami a gyerekek között ment. A pedagógusok pedig vagy nem kezelték, vagy rosszul kezelték a helyzeteket. Egyértelmű volt, hogy nem lesz jobb. A gyerekek életéből nem mehet el úgy 3-4 év, hogy végig kínlódja a mindennapokat. [...] Ebben a korban olyan az agyuk mint a szívacs, miért hagyjam veszni? Ettől csak jobb lehet a gimnázium.” (EI5)

Néhányan az iskolarendszer problémáját is megnevezték az iskolaváltás motivációjaként.

„Azt láttam, hogy az óvodában nagyon kíváncsi, kreatív gyerekek ahogyan araszol fel felé az iskolai rendszerben, ez a kreativitás, ez a kíváncsiság, mintha kezdene kiveszni.” (EI2)

„Rossz volt végignézni, hogy a nyitott, értelmes, érdeklődő gyerekek egyre jobban utálja a tanulást, a könyveket, mindent, ami az iskolában történik. (EI6)

„Ha akarod, hogy a gyerekednek legyen valami jövője, akkor nincs más perspektíva, csak az, hogy minél hamarabb elhúzni az általános iskolából, és akkor esetleg még van esélye, hogy tanár látja a gyereket.” (FCS2)

„Magas szintű tájékozottságra is szükség van, vannak azok a munkák, amit kiváltanak a robotok. És hogyha te nem tanulsz minél tovább, nem töltesz el minél több időt az oktatásban, akkor te arra a végére fogsz kerülni.” (FCS1)

„Egy rokon, aki hatosztályosban tanít, ő mondta, hogy ő szereti a hatosztályosban, hogy van idő mindenre. (FCS1)

„Nekünk az általános iskola nem adja meg ezt az olyan keretet, amit én elképzelek, hogy jó egy gyereknek, bármilyen gyereknek, nemcsak az én gyerekemnek. A gimik már egy kicsit ezt jobban célozzák. (FCS1)

Négy interjúalanyról szerepelt az okok között, hogy felvételizők osztálybeli barátok, barátnők miatt adták be a felvételi papírokat. A kortárs csoport kettéválásától (távozók – maradók) való félelem a menekülési stratégiák közé sorolható. A többi esetben fel sem merült, hogy kortárs kapcsolat miatt az általános iskolában kell maradni, ami utalhat az osztályközösségek alacsony kohéziós szintjére.

„A lányom elkezdett sírni, hogy ha mindenki elmegy az osztályból, egyedül marad. Emiatt adtuk be a jelentkezést, adtunk neki egy esélyt.” (EI10)

„Ha pont az a négy-öt ember elmegy, aki még jól teljesít az osztályban, akkor féltünk, hogy tizenkilencen maradnak és pont azok, akik bántják a többi gyereket. (EI9)

ÖSSZEGRZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az általános iskolák, még ha fel is töltik a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba felvettek távozásával megüresedett helyeket, mégis veszteségként élük meg a jó képességű gyerekek távozását. Intézményi szinten nem érdekeltek abban, hogy egy adott gyerek sikeres felvételt tegyen, hiszen, bár az iskola presztízse emelkedik, ha híre megy a sikeres felvételiknek, ez a presztízsz nem tartja meg a felvételizőket az iskolában. Az iskola közösége is változik a felvételt nyert gyerekek távozása után. Ha az iskolát mint rendszert tekintjük, a folyamat ugyanolyan problémákat vet fel, mint például a településről való elvándorlás (gyakrabban elemzett és publikált) jelensége. Sokszor egy város vagy falu esetében sem az a baj, hogy a lélekszám csökken, hanem az, hogy aki távozik, az jellemzően az erősebb potenciállal bíró réteg (az „elit”), akinek van lehetősége és gazdasági ereje válni. Az iskolákban ugyanez a jobban teljesítő gyerekeket és a motivált családokat jelenti. Az ő távozásuk mindeképp megváltoztatja az általános iskolák képét, társadalmi jellemzőit. Az iskolák esetében is azt látjuk, hogy ha egy jellemzően (társadalmi vagy gazdasági értelemben) potensebb réteg eltűnik a közezből, akkor az vizsgálhat a kibocsátóra, és olyan koncentrátumokat hoz létre, amelyek megjelenése egyensúlytalansághoz vezet, és amelyek a társadalmi szervezetre is hatással lesznek. Az elvándorlás, a veszteség további elvándorlást indukál, egy olyan réteg is a felvételi irányába tolódik, amelynek

a folyamat ugyanolyan problémákat vet fel, mint például a településről való elvándorlás jelensége

stratégiájában korábban nem szerepelt a szervezetráto gimnázium lehetőségeként.

A publikált tanulmányok többsége az iskolai szegregáció forrását az iskola intézményen keresztül keresi. Ez indokolt is, de a fókuszkielöléshez az a kutatói gyakorlat és tapasztalat is hozzájárulhat, hogy az iskolákban és a gyerekek között lehet a leghatékonyabban adatokhoz jutni. A család egészének vizsgálata csak eseti szinten, kis mintán történő mélyfúrásokban mutatkozik meg; a családok vizsgálata sokkal több anyagi forrást igényel, mint az iskolákban kitöltött kérdőívek összeszedése, vagy éppen a tanulmányi eredmények adatbázisaiban való kutatás.

Fontos továbbá fókuszban tartani, hogy az érintett gyerekek esetében a felvételi egy olyan feladat, amelyben az iskolarendszer nem nyújt segítséget. Ennek azért van jelentősége, mert a kisgimnáziumok felvételi folyamatának áttekintése – mint a sikeres fel-

vételi egyik fontos feltétele – önmagában feltételez egy érdekérvényesítő családi környezetet, amelyben a résztvevőknek egyrészt át kell látniuk a folyamatot, másrészt addig ismeretlen dokumentációkat kell öss-

szállítani, és érdekérvényesítően kell *viselkedni* is. Az, hogy az általános iskolák nem vesznek részt aktívan a felvételi eljárásban, mindenképp eltér az alsó tagozatban egyébként megtapasztalt szülő-iskola viszony jellemzőitől.

Tanulmányommal szerettem volna rámutatni a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi felvételi folyamat eddig kevésbé feltárt aspektusára. A vizsgálatok többsége axiómaként kezeli a szülői tervezést az „elitképzésbe” való bejutásban. A jelen kutatásba

bevont alanyoknak azonban csak kisebb része követ olyan konkrét stratégiát, amelyben hosszabb távú, célutatos lépések feltételezhetők. A megkérdezettek többsége lehetséges megoldásként tekintett a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba való bejutásra, s motivációjuk nagyrészt az általános iskolai negatív tapasztalatokból táplálkozott. Hangsúlyosan megjelent az interjúkban, hogy az iskolai körülmények, a mindennapok tapasztalatai kényszerítik rá a szülőket, hogy új lehetőségeket keressenek a gyerekeik számára. További vizsgálatokkal érdemes lenne feltárni, hogy pontosan mi elől, mitől vagy miért menekülnek azok a családok, akik a szerkezetváltó iskolát választják. Miért nem jó hely az általános iskola?

Ezzel együtt meg kell jelezni, hogy az interjúalanyok mindegyike szeretné, hogy gyermeke felsőfokú tanulmányokat végezzen –

bár az ehhez vezető utak közül a hat- és nyolcosztályos gimnázium csak az egyik lehetőség. Azonban a gimnáziumok bemenetének szűkítésétől való félelem is ebbe az irányba tereli azokat a családokat, akik számára a felsőfokú tanulmányok fontosak. A kutatás tehát nem állítja, hogy csak a menekülés az egyetlen motiváció a továbbtanulásban, mindössze szerettem volna felhívni a figyelmet az általános iskolából való távozás motivációjának eddig kevésbé kutatott elemére.

A kutatás eredményei rámutatnak még egy fontos problémára. A szakirodalom „a társadalom iskolaszindrómája”-ként nevezte el azt a kettősséget, amely majd’ minden fejlett országban jellemzi az oktatási rendszert. Eszerint a társadalom egyszerre két egymásnak ellentmondó igényt fejez ki az iskola

felé: azt, hogy támogassa az egyenlőséget, ugyanakkor őrizze meg egyes csoportok kiváltságait. Az iskolának egyszerre kellene befogadónak és exkluzívnak lennie (Labaree, 2012). Tegyük fel, hogy létezik egy vékony határvonal, ahol ez a két igény egyszerre teljesülhet; feltételezhető, hogy ennek megvalósításához az iskolának olyan extra erőforrásokat kell mozgósítania, amit a jelenlegi helyzetben a legtöbb iskola nem tud megtenni.

Berényi Eszter cikkében (2019), és általában a kisgimnáziumok szelektáló hatásával foglalkozó munkákban az oktatást a társadalmi integráció színtereként értelmezik. Ez

két okból is feszültséget okoz. Egyrészt az oktatáspolitikai irányvonalak már évek óta a szegregáció erősítésének irányába mutatnak. Másrészt arról nagyon kevés diskurzus indult el, hogy mi a célja a 21. szá-

zadi magyar iskolának, amelynek csak egyik kérdése, hogy az oktatásnak szükséges-e a társadalmi integráció.

A kisgimnáziumok környezetében kialakuló társadalmi feszültségek és erős szülői megelégedések mögött az az ellentmondás húzódhat, hogy az oktatás szerepéről, feladatáról mást gondolnak a szülők, mást gondol az iskola, és mást gondol az oktatással foglalkozó politika. A küzdőtéren csak néhány szereplő látható: a kibocsátó iskola, a gyerek (a családjával) és a befogadó iskola. A kibocsátó iskola eszköztelen. A gyerek és a családja sok energia árán egyedi lehetőségeket, egyedi stratégiákat dolgoz ki, amelyek megvalósításához a biztos családi háttéren kívül számos készség szükséges. A befogadó iskola stratégiája is meghatározott, erős igény esetén kötelezően kell szűrnie a tanulókat,

mást gondolnak a szülők,
mást gondol az iskola, és
mást gondol az oktatással
foglalkozó politika

még akkor is, ha ez számára is többletfeladatot indukál. A helyzet önmagában belénkényszeríti mindhárom szereplőt egy sokszor nemtelen játékba. Erre az interjúkban számos példát találunk, amelyből kirajzolódik, hogy a tanár-szülő, szülő-szülő, iskolatanár, tanár-diák, szülő-diák relációit is sérülés éri a felvételi eljárási folyamatban. Az interjúkban nem találkoztam olyan felvételező családdal, ahol ezek közül valamelyik kapcsolat ne sérült volna.

Sokakban felvetődhet, hogy ha egy iskolatípus erősen szelektál, és számos társadalmi konfliktus forrása, szükséges-e a fenntartása. Nagyon fontos azonban hangsúlyozni, hogy egyéni szinten a lehetőségek keresése visszafojthatatlan igény. Nem lehet megoldás a hat- vagy nyolcosztályos képzések visszaszorítása, mert az ezen iskolákra megjelenő igény csupán okozat. A szóban forgó képzések megszüntetésével, csorbításával az okot nem kezeljük.

IRODALOM

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*. **8.** 8. sz., 14–28.
- Badó Zsolt és Józsa Krisztián (2017): A gimnáziumi felvételi vizsga eredményének és a gimnáziumi tanulás sikerességének kapcsolata. *Új Pedagógiai Szemle*. **67.** 1–2. sz.-, 39–53.
- Berényi Eszter (2019): A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisgimnáziumi felvételi folyamatban. In: Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. L' Harmattan, Budapest. 301–323.
- Dolgin, J. L. és Comitas, L. (1978): On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*. 165. sz. Letöltés: https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship/217 (2022. 10. 05.)
- Horn Dániel (2013): Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*. **32.** (June). 25–43.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény, és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*. **106.** 3. sz., 231–258.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. MTA Közgazdasági- és regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest.
- Kósa Éva (2001): A szociális fejlődés alapkérdései. In: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Labaree, D. F. (2012): School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *J. Curriculum Studies*. **44.** 2. sz., 143–163.
- Lannert Judit (2003a): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*. **13.** 1. sz., 70–73.
- Lannert Judit (2003b): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In: Uő. (szerk.): *Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Munkácsy Balázs és Scharle Ágota (2022): Felkészült-e a magyar közoktatás a következő évtized gazdasági és társadalmi kihívásaira? *Iskolakultúra*. **32.** 4. sz.
- Pálínkás Mihály (2014): *A Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó történelemtankönyvei hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számára. Történelemtanítás*. **49.** (Új folyam 5.) 1. sz. Letöltés: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2014/04/05_01_07_Palinkas.pdf (2022. 09. 30.)

Pálmai Erika: Az oktatás sikerességében nem minden a pénz függvénye – interjú Pléh Csabával. 2019. november 27. Letöltés: <https://mta.hu/sajtoszemle/az-oktatas-sikeressegeben-nem-minden-a-penz-fuggvenye-110151> (2022. 09. 30.)

Pukánszky Béla (2002): Nevelési Színterek I. A család. Előadások hallgatóknak, egyetemi jegyzet Busi Etelka szerkesztésében. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ. Letöltés: http://www.pukanszky.hu/eoadasok/Selye_Csalad_es_iskola/ped_03.pdf (2022. 10. 05.)

Pusztai Lászlóné (1997): Iskolaszervezet és tehetséggondozás. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 1. sz.

Radó Péter (2022): Az oktatás alkalmazkodását szolgáló kormányzás intézményi feltételei öt kelet-európai országban. *Iskolakultúra*. 32. 4. sz., 3–30. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.4.3>



LUBINSZKI MÁRIA

Vállalkozói kulcskompetenciák az oktatásban

BEVEZETÉS

Világunkban a vállalkozói teljesítőképesség sikerkritériumai egyre dinamikusabban változnak, a változó követelmények, környezeti feltételek, elvárások és személyes képességek függvényében. Az azonban megállapítható, hogy a sikeres vállalkozás működtetéséhez rendkívül összetett kompetenciakészlet eljáratása szükséges. Tanulmányom célja bemutatni a vállalkozásoktatás során kiemelt figyelmet igénylő kulcskompetenciákat, valamint az oktatásukkal kapcsolatos modelleket, tapasztalatokat. A kulcskompetenciák referenciakeretének meghatározásában alapvető fontosságú az egész életen át tartó tanulás koncepciója, illetve a transzverzális jelleg. Az egyes kompetenciák hatékony használata az egyéntől a lexikális tudáson kívül a személyiség integritását, a konstruktív megküzdési készségeket és a pszichológiai immunkompetenciákat igényli. A felsőoktatás és alapvetően minden iskolarendszerű oktatás folyamatos kihívása az iskola és az iskolaidőszak utáni élet közti átmenet megkönnyítése. Fel kell készülni, és tudatosan fejleszteni a felnőtt identitást és hivatástudatot az innovatív és produktív munkavégzés érdekében. Számos kutató dolgozott éveken át az oktatás és a munka világa közötti átmenet témakörén (Bacigalupo és mtsai, 2016, Hippe, Brolpito és Broek, S. 2021, Imreh-Tóth, 2017).

A VÁLLALKOZÁSOKTATÁS SORÁN KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ KULCSKOMPETENCIÁK

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakeretében a vállalkozói kompetencia meghatározása (Demeter, 2009) átfogó és általános: „A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientált-ság” (2. o.). Pszichológiai szempontból a kezdeményezőkézség, a reziliencia, az énhatékonyság, a megküzdés és a jövőorientáció képességeit fedi le ez a definíció, mindezt a belső, intrinzik motiváció bázisán. Azonban kevés támpontot ad a vállalkozói kompetenciák rendszeréről és áttekinthetőségéről, valamint a konkrét fejlesztési lehetőségekről. Mihalkovné szerint a hazai felsőoktatásban a vállalkozóképzés oktatása „nem szolgálja a vállalkozói kompetenciák teljes körű fejlesztését” (2014, 56. o.). Kutatása alapján a hiányosság egyik oka lehet a gazdasági ismeretek, vállalkozási ismeretek és a vállalkozói kompetenciák szinonim fogalomként való kezelése és használata (Uo.). Nézzük meg pontosításképp ez utóbbi fogalmat.

Készség szinten az alábbi területek tartoznak a vállalkozói kompetenciához:

- A tervezés, szervezés, elemzés, kommunikáció, cselekvés, eredményekről való beszámolás, értékelés és dokumentáció készségei.
- Projektek kidolgozásához és végrehajtásához szükséges készségek.
- Az együttműködésre épülő, rugalmas csapatmunka.
- A személyes erősségek és gyengeségek felismerése.
- Az események elébe menő cselekvés és a változásokra való pozitív reagálás.
- A kockázatok felmérése és kellő időpontban és módon történő vállalása.¹

A *kompetencia* fogalmának korai definícióiban hangsúlyos a motivációalapú értelmezés, valamint az önszabályozás érzelmekre vonatkozó komponense, különösen az új és váratlan helyzetekben. „A kompetencia: döntést szolgáló motívumok (szükségletek, igények, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, előítéletek, meggyőződések, hitek és a hozzájuk tartozó ismeretek), a jelző, a készítő érzelmek, valamint a viselkedést, a tevékenységet lehetővé tevő, szervező képességek (hozzájuk tartozó cselekvési szokások, készségek és ismeretek) összefüggő rendszere” (Nagy, 1996, 10–11. o. Idézi: Csapó, 2011). Az ehhez hasonló

korai definícióiban
hangsúlyos a
motivációalapú értelmezés

meghatározások a kompetencia mint attitűd hármas rendszerét részesítették előnyben. Hátrányuk, hogy az általánosság szintjén maradván kevés támpontot adnak a konkrét belső erőforrások meghatározásához, valamint a társas-szociális szférában való hatékony működés képességeihez. 2016-ban készült el komoly kutatási háttérrel az *EntreComp*, azaz a vállalkozói kompetencia komplex és áttekinthető keretrendszere (Bacigalupo és mtsai, 2016). Ennek alapján a vállalkozói kompetencia

*egy transzverzális kompetencia, amely az élet minden területén érvényesül: a személyes fejlődés előmozdításától, az aktív társadalmi szerepvállaláson és (akár alkalmazottként, akár önálló vállalkozóként) a munkaerőpiacra való belépésen vagy újra belépésen keresztül a (kulturális, társadalmi vagy kereskedelmi értéket képviselő) vállalkozások indításáig.*²

A transzverzális kompetencia szintén több dimenzióban értelmezhető, és az újabb kutatások az emocionális és szociális aspektuson túl a kognitív információk strukturálásának képességére mutattak rá mint a transzverzális kompetencia lényegére (Tsankov, 2017, 134). A különböző kompetencia-keretrendszerek sokféleségén belül mindnek van egy belső logikája, és mindegyik keretnek megvan a maga fókusza, célja és

¹ Forrás: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> (2022. 12. 15.)

² A fordítás forrása: <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/tutorials/entrepreneurship-empowering-y.htm> (2022. 08. 25.). További tájékoztatósi lehetőségek: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/search?query=entrepreneurship> (2022. 06. 26.)

kontextusa (Venckutė, Berg Mulvik és Lucas, 2020).

A vállalkozói kompetenciát illetően egy korábbi nemzetközi tanulmány (Wilson és mtsai, id. Mihalkovné, 2014, 49.o.) az alábbi tényezőket helyezi előtérbe:

- személyes fejlődés (önbizalom, jó fellépés a társadalom felé, motiváció, vállalkozói tudat),
- üzleti fejlődés (szakmai és pénzügyi ismeretek),
- vállalkozói képességek és készségek fejlődése (szociális képességek, hálózatépítés képessége, kreatív problémamegoldási készség, lehetőségek felismerésének készsége)

A szakirodalom szerint a sikeres vállalkozás feltétele az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalat együttes jelenléte (Mihalkovné, 2014, 50. o.). Mi ezt a tapasztalati tudás transzferének képességével egészítenénk ki – valamint fontosnak állítjuk a gyakorlati ismeretek szakmai tudásba való integrálásának képességét is. A fent említett tanulmány közöl egy összefoglaló táblázatot a vállalkozói kompetencia témakörében

a vállalkozói kompetenciák meghatározására született modellek rendkívül sokrétűek, nehéz kialakítani a vállalkozói kompetenciák egységes profilját

született tanulmányokról, ebben közel száz olyan kompetenciát találunk, amely a vállalkozói kompetenciához kapcsolódik. Kiemelendők közülük a legtöbbször előforduló kompetenciák: kockázatvállalás, proaktivitás, jó problémamegoldás, érett személyiség, szakmai és vezetői készségek.

A VÁLLALKOZÁSHOZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK MODELLJEI

A vállalkozói kompetenciák meghatározására született modellek rendkívül sokrétűek, nehéz kialakítani a vállalkozói kompetenciák egységes profilját. Kassai tanulmányában közöl egy olyan összefoglaló táblázatot, amely összegzi a vállalkozói kompetencia modellek fejlődését (2022, 19. o.). Magunk alább olyan modelleket mutatunk be, amelyek kiegészítik ezt az összegezést, és tovább színesítik a vállalkozói kompetenciák palettáját. Az egyes modelleket a keletkezésük időrendi sorrendjében elemezzük. Az alábbi összefoglaló táblázat segíti a különböző modellek metaszempontjainak a megragadását.

1. TÁBLÁZAT

Különböző vállalkozói kompetenciamodellek metszéspontjai és fókuszai

FORRÁS	KOMPETENCIADIMENZIÓK	METSZÉSPONTOK ÉS FÓKUSZ
Wu, 2009, 279–291.	1. Analitikus gondolkodás 2. Üzleti érzék 3. Ügyfélszolgálati orientáció 4. Elkötelezettség a tanulás iránt 5. Asszertív kommunikáció 6. Koncepcionális gondolkodás 7. Rend és minőség 8. Mások fejlesztése 9. Empátia 10. Szakértelem 11. Rugalmasság 12. Befolyás 13. Információkeresés 14. Kezdeményezés 15. Innováció 16. Szervezeti tudatosság 17. Motiváció 18. Kapcsolatépítés 19. Eredménycentrikusság 20. Önbizalom 21. Önkontroll 22. Csoport vezetés 23. Szóbeli és írásbeli kommunikáció	→ Öt fejlődési szint meghatározása minden egyes kompetenciához → Szakirodalmi és gyakorlati bázison alapul → <i>Fókuszban</i> a kognitív, szociális, és személyiségjellemzők
Bacigalupo és mtsai, 2016	1. Ötletek és lehetőségek • Lehetőségek felkutatása • Kreativitás • Jövőkép • Az ötletek megbecsülése • Etikus és fenntartható gondolkodás 2. Erőforrások • Öntudat és énhatékonyság • Motiváció és kitartás • Erőforrások mozgósítása • Pénzügyi és gazdasági műveltség	→ Nyolc fejlődési szint meghatározása minden egyes kompetenciához → Komplex módszertani háttér, átfogó kompetenciakészlet → <i>Fókuszban</i> a jövőorientáció, a folyamatos fejlődési lehetőségek keresése, a személyes és tudásbeli

	• Mások mozgósítása • 3. Akcióban • Kezdeményezés átvétele • Tervezés és irányítás • Megküzdés a bizonytalansággal, kétértelműséggel és kockázattal • Másokkal való együttműködés • Tapasztalati tanulás	erőforrások mozgósításának fontossága, a kockázatvállalás és a bizonytalanság kezelésének képessége
<i>Balanovska, Gogulya és Wyrzykowska, 2018, 55–61.</i>	1. Képesség üzleti stratégia kidolgozására. A gazdasági, politikai kompetencia és a morális legitimitás kombinációja 2. Speciális szakmai kompetenciák (beleértve az ellenőrzési és elemzési, szervezési és vezetési, információs és kommunikációs ismereteket) 3. Jogi kompetencia 4. Vezetői kompetencia 5. Szociológiai, pszichológiai és pedagógiai kompetencia 6. Önismeret és énhatékonyság	→ Új kompetenciák az eddigi modellekhez képest: jogi, szociológiai, morális → Speciális, vidékfejlesztési célcsoportra kifejlesztett kompetenciakészlet → <i>Fókuszban</i> a lépésről lépésre fejlődés elve
<i>Draksler és Sirec, 2021, 171–188.</i>	1. A jövőre vonatkozó stratégiai gondolkodás 2. Döntésképeség és elköteleződés 3. Fogalmi kompetenciák 4. Szervezőkészség 5. Személyes erőforrások kompetenciái 6. Tanulási kompetenciák 7. Önismeret 8. Függetlenség, autonómia 9. A fenntarthatóság viselkedési kompetenciái 10. A befektetések lehetséges megtérülésének ismerete 11. Piaci szemlélet 12. Kitartás 13. A lehetőségek felismerése 14. Vállalkozói ismeretek 15. Kapcsolat- és hálózatépítés 16. Kreativitás 17. Meggyőzőkészség	→ Új kompetenciák az eddigi modellekhez képest: függetlenség, tanulási kompetenciák, fenntarthatóság, kitartás → <i>Fókuszban</i> a személyes, szakmai és szociális kompetenciák → Közös pontok: jövőképeség, kreativitás, tapasztalati tanulás, a saját személyiség mint erőforrás (az önismeret fontossága)

Kassai, 2022, 16–31.	• Magányos farkas • Csapatépítő • Felfedező • Építész	→ Fókuszban a vállalkozás vezetői kompetenciák → Előnye: jól körülhatárolt és beazonosítható kompetenciakészlet az egyes kategóriákhoz
-------------------------	--	---

FORRÁS: saját szerkesztés

A VÁLLAKOZÓI KOMPETENCIÁK OKTATÁSA

A szakértők egyetértenek abban a kérdésben, hogy a 19. században létrejött tömeg-oktatási modell elvesztette létjogosultságát, és egy radikálisan új pedagógiai szemléletre van szükség. Sokkal differenciáltabb, interaktívabb, innovatívabb oktatási folyamat elméletét és módszertanát szükséges kidolgozni a pedagógusoknak segítségül. A pedagógusok elvárt szerepei és feladatai így átalakultak (K. Nagy és Pálfi, 2017). Falus szerint a tanári kompetenciák és a tanítás eredményessége között szoros összefüggés van, ami óriási felelősséget ró a pedagógusra (Falus, 2015). Az oktatási tevékenység a szakmai felkészültségen túl rendkívül komoly önismeretet kíván, valamint a szakmai szerepszemélyiség folyamatos fejlesztését.

A felsőoktatásban oktató szakemberek számára a szakmai innováció elengedhetetlen. „[...] A vállalkozásoktatás nem a felsőoktatás szintjén kellene, hogy kezdődjön, hanem általános és középiskolai szinten is szükséges lenne alapismeretek elsajátítására [...]” (Imreh-Tóth, 2017, 251. o.). Az ilyen irányú kezdeményezések hazánkban még gyerekcipőben járnak, pontosabban a tervezés szintjén állnak (Uo.). A lexikális tudás, a kutatások és publikációk gyarapítása elvárásán túl megjelent egy újfajta követelmény is,

amely az oktató részéről is komoly fejlődési folyamatot igényel. A tananyag- és ismeret-központú attitűd helyett az elmúlt egy-két évtizedben előtérbe került a decentralizált, kompetenciaalapú tanterv (Mihalkovné, 2014, 49.o.). A vállalkozási ismeretek mint tantárgy először 2001-ben jelent meg a Nemzeti alaptantervben (Uo.). Ehhez kapcsolódóan a pedagógiai módszerek széles skáláját dolgozták ki; a kompetenciaalapú tanulási programok általános jellemzői az alábbiak:

- teljesítményre alapoznak
- az egyéni haladást veszik figyelembe
- tanulásközpontúak
- specifikus célkitűzéssel rendelkeznek
- gyakorlatorientáltak
- azonnali visszajelzést adnak
- teljesítményalapú értékelést írnak elő, a leírt kritériumok alapján (Uo., 53. o.)

A vállalkozásoktatással kapcsolatban kettős célt kell szem előtt tartani, a vállalkozói kompetenciák megszerzéséét, valamint a pozitív vállalkozói szándék előmozdítását” (Draksler és Sirec, 2021, 173. o.). Ezen tanulmány megállapítása szerint a formális egyetemi oktatásnak kiemelt szerepe van a vállalkozásoktatásban, azonban jelenleg kevésbé van hatással a vállalkozói kompetenciákra. A vállalkozói kompetenciák közvetlen fejlesztése ezzel szemben a vállalkozói

szándékot erősíti szignifikánsan (Uo., 183. o.). A *vállalkozói szándék*, a *vállalkozókészség* az alábbi kompetenciákat jelenti: lehetőségek keresése, a biztonságon túlmutató kockázatvállalás, valamint az ötletek megvalósításához szükséges kitartás (*Imreh-Tóth*, 2017, 244. o.). Valamennyi itt felsorolt kompetencia fejleszthető, és transzverzális jelleggel bír.

A transzverzális kompetenciák oktatása újfajta követelményeket és kihívásokat tartogat a megszokott tanítási-tanulási folyamathoz képest, speciális tudatosságot és értékkorientációt: „Igényli az oktatás céljainak újragondolását, különleges figyelmet szentelve a diákok szükségleteire és tanulási motívumaira, innovatív és adaptív oktatási stratégiákat és rugalmas, mozgatható oktatási környezetet a kooperatív munkához.” (*Tsankov*, 2017, 140. o.). Az oktatási folyamat tehát bőven túlmutat a kompetenciákkal kapcsolatos lexikális tudáson, és igényli az oktatók felkészültségét is. A transzverzális kompetenciák oktatása az oktató kongruens, nyitott hozzáállását követeli meg. Az oktatónak továbbá feladataik az alábbiak (Uo.):

- bátorítani a hallgatókat tapasztalatok szerzésére;
- kérdezni, válaszolni és megvitatni az adott témakörrel kapcsolatban;
- elfogadni a diákok autonómiáját, és támogatni őket abban, hogy a kontrollt kézben tartsák;
- ok-okozati összefüggések elemzését előtérbe helyezni;
- az osztálytermen kívüli tanulási szituációkat előnyben részesíteni;

- a hallgatók hibáit pozitív lehetőségnek tekinteni.

Mindebből még nem feltétlenül karakterizálódik az, hogy egy hagyományos oktatási folyamathoz képest milyen speciális módszertani követelmények elé állítja az egyetemi oktatókat kifejezetten a transzverzális kompetenciák fejlesztése – mint amilyen például a vállalkozói kompetencia. A változások azonban azt jelzik, hogy ki kell lépni a megszokott tantermi keretek közül, és változatos módszerekkel, elsősorban a tapasztalati és élmény alapú tanulásra építve szervezni meg az oktatást (*Vass*, 2009):

pasztalati és élmény alapú tanulásra építve szervezni meg az oktatást (*Vass*, 2009):

Egyre fontosabbá válik a tudásra épülő társadalmak versenyképessége, a tudásgazdaság minősége. [...] megváltoztak a tudásszerzés helyszínei. A formális tanulás nagy része már nem az iskola falain belül történik, az informális tanulásnak egyre nagyobb szerep jut a tanítási-tanulási folyamat egészében. Ez a tanulásszervezésre és a tanórai módszerekre egyaránt hat.

A jelen tanulmányban fent bemutatott kompetenciamodellek összetevői nagyrészt a tapasztalati tanulásra építve, tematikus gyakorlatokon keresztül fejleszthetőek. Ez utóbbiakkal kedvet kaphatnak a diákok a tanuláshoz, a további önfejlesztéshez és értékkeremtéshez. Mindenféle oktatási folyamat célja éppen ennek az élethosszig tartó nyitottságnak és a tudásszerzés vágyának megszerzése és fenntartása lenne. Azért fogalmazunk feltételes módon, mert a középiskolai követelmények ma is elsősorban teljesítményalapúak, és a felsőoktatásban már

teret nyerő transzverzális jelleg a középiskolában még háttérbe szorul.

A tanulás kompetenciájának birtokában a diák képes önállóan új ismeretet szerezni a saját akaratából, akár egyénileg, akár csoportosan. „A tanuló felismeri, hogy az adott tanulási feladatnak van érdekes, hasznos és/vagy értékes eleme, ezért az esetleges tanulási akadályokat leküzdve nyitottan, érdeklődéssel és kíváncsisággal fordul a tanulásához” (Katona, 2020, 2. o.). A tanulás kompetenciája az élet számos területén nyújt lehetőséget a fiataloknak terveik megvalósításához, produktivitásukhoz. A munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák elsajátítása hozzájárulhat a vállalkozói kedv kialakulásához, illetve a tudásszerzés változatos formáinak a ki-dolgozásához. „A tanuló felelősséget érez munkavégzésének eredményéért és minőségéért, értékesnek tartja a másokkal való együttműködést, és bizakodva gondol saját jövőjére, az életpályája alakulására” (Katona, 2020, 19. o.).

A felsőoktatásban eltöltött eddigi közel húsz év tapasztalata számunkra az, hogy a fenti idézetben említett felelősség helyét sokszor a szorongás veszi át. Ezt a *kapunyitási pánikként* is leírt jelenséget a felsőoktatásban kezelni kell, átkeretezni, és képessé tenni a tanulókat a saját döntési és felelősségvállalási képességük kialakítására. „A kapunyitási pánik az úgynevezett kezdődő felnőttkorú, 18–28 éves korosztályt egyre szélesebb körben érintő jelenség, aminek okai között szerepel a bizonytalanság a jövőt illetően, és az élet minden területére vonatkozó hirtelen döntések meghozásának terhe,

amihez társul a magánélet és az identitás krízise is” (Leist Balogh és Jámboři, 2016, 85. o.). A kapunyitási pánik jelentős összefüggést mutat az életfeladatok által támasztott követelményekkel kapcsolatos megküzdési mód kiválasztásával. A különböző vállalkozói kompetenciákat bemutató modellek kompetenciakészletében azonban megtaláljuk a megküzdési stratégiákat is, amelyek személyes fejlesztése jelentősen hozzájárulhat a sikeres életpálya kialakításához.

A vállalkozásoktatással kapcsolatos nemzetközi tapasztalatokat összegzi Imreh-Tóth

áttekintő tanulmánya (2017). Következtetéseit érdemes szem előtt tartani. A szövegben mindjárt kezdetben felmerül a kérdés: a vállalkozói tulajdonságok, a vállalkozói szerep veleszületett, vagy

elsajátítható kulturális és tapasztalati úton? A kutatók egyetértenek abban, hogy bizonyos aspektusai tanulhatóak, és ezen a területen az oktatás folyamatos innovációt igényel. A vállalkozásoktatási módszerek jóval kiforrottabbak az Egyesült Államokban, mint hazánkban; ám a következő módszereket a kutatók adaptálhatónak tartják a hazai egyetemi környezetbe (Uo., 246. o.):

- A Michigan Egyetem MAP programjából a valós és összetett üzleti problémák megoldásának folyamata, amely a szakmai gyakorlat és az esettanulmány keveréke, amelyhez a hallgatók hozzáadott értéke a széles látókör, az innovatív hozzáállás és az üzleti háttértudás.
- Az University of Houston Wolfest programjának adaptációja a hazai

A vállalkozói szerep
veleszületett, vagy
elsajátítható kulturális és
tapasztalati úton?

egyetemen a konferenciák, egyetemi programok szervezése lehetne.

- A harvardi Case Method alapja a „network effect”, amely a hallgatók különböző háttértudására építve a lehető legtöbb nézőpontból teszi képessé a kurzus résztvevőit a problémák megoldására. Ebben a helyzetben az oktató csak katalizátorként működik.

A kutatók az európai egyetemek vizsgálata alapján a következő módszereket tartják adaptálhatónak (Uo., 253. o.):

- nemzetközi tapasztalatszerzés;
- high-tech vállalkozások részére speciális képzés;
- modern oktatási módszerek, szimuláció, szerepjáték;
- vállalkozók bevonása az oktatásba;
- esettanulmányok csoportmunkával;
- szervezetek hallgatóknak.

KONKLÚZIÓ

Holisztikus, transzverzális, és interdiszciplináris felkészülést, attitűdöt és lexikális tudást igényel a mai kor felsőoktatása mind az egyetemi szakemberektől, mind pedig a fiataloktól, akiket egy versenyképes jövőbeli hivatásra készítünk fel. A vállalkozói kompetenciák fejlesztése a hallgatókat képessé teszi arra, hogy jobb lehetőségeket kutassanak fel, és hatékonyabb stratégiákat alkalmazzanak. A vállalkozói kompetenciák fejlesztése szignifikáns összefüggést mutat a sikeres vállalkozói gyakorlattal, speciális szakmai tudással, énképvel, társas szerepekkel (Yani és mtsai, 2020). Az innovatív oktatás hatékonyságát a fókuszok kijelölése nagyban megkönnyíthet. A vállalkozói kompetenciák kérdésköre korántsem csak a közgazdászhallgatókat érinti. Az itt felsorolt módszerek közül a modern oktatási és pedagógiai módszereket érdemes lenne a konkrét technikák és feladatok szintjén végiggondolni, és további tanulmányokban, empirikus tapasztalatokkal kiegészítve összefoglalni.

IRODALOM

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. és Van den Brande, G. (2016): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Publication Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2791/593884
- Balanovska, T., Gogulya, O. és Wyrzykowska, B. (szerk., 2018). The Role of Entrepreneur Competencies in the Development of Rural Areas. Proceedings of the 2018 International Scientific Conference 'Economic Sciences for Agribusiness and Rural Economy'. No 1. Warsaw.
- Demeter Kinga (2009): Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. In: Uő (szerk.): *A kompetencia*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eten-at-tarto#2>
- Csapó Beatrix (2011): *Képességek fejlődése, fejlesztése - Az írás*. PTK BTK, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kepesség_fejl_iras/bevezet.html (2022. 12. 15.)
- Draksler, T. Z. és Sirec, K. (2021): The Study of Entrepreneurial Intentions and Entrepreneurial Competencies of Business vs. Non-Business Students. *Journal of Competitiveness*, 13. 2. sz.
- Falus Iván (2015). Pedagógusképzők az EU dokumentumaiban. In: Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Liceum, Eger. 53–63.

- Hippe, R., Brolpito, A. és Broek, S. (2021): *SELFIE for work-based learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-41928-0 (online). DOI: 10.2760/336883
- Imreh-Tóth Mónika (2017): Vállalkozásoktatási jó gyakorlatok adaptációs lehetőségei a hazai felsőoktatásban – a Szegedi Tudományegyetem példája. In: Lengyel Imre (szerk.): *Két évtizedes a regionális tudományi műhely Szegeden: 1997–2017*. JATEPress, Szeged. 241–258.
- K. Nagy Emese, Pálfi Dorina (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? *Új Pedagógiai Szemle*, 2017/1–2. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/paradigmavaltas-a-pedagoguskepzesben> (2022. 12. 15.)
- Kassai Ákos (2020): Kiből lehet sikeres vállalkozó? A vállalkozói vezetői kompetenciák vegyes módszertanú vizsgálata. *Vezetéstudomány. Budapest Management Review*. **51.** 9. sz., 54–66.
- Kassai Ákos (2022): A négy vállalkozói vezetői stílus – kompetenciaalapú vállalkozói vezetői modell. *Vezetéstudomány. Budapest Management Review*. **53.** 5. sz., 16–31.
- Katona Nóra (szerk., 2020): Kiemelt kompetenciaterületek – NAT 2020. EKE, Eger. Letöltés: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> (2022. 12. 15.)
- Leist Balogh Brigitta és Jámbori Szilvia (2016): A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás függvényében. *Alkalmazott Pszichológia*. **16.** 2. sz., 69–90.
- Mihalkovné Szakács Katalin (2014): Vállalkozási ismeretek oktatása vs. vállalkozói kompetenciák fejlesztése. *Vezetéstudomány*. **45.** 10. sz.
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 10–11.
- Oktatási Hivatal (2019): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez* (Hatodik, módosított változat) Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf (2022. 12. 15.)
- Tsankov, N. (2017): Development of transversal competences in school education (A didactic interpretation) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. **5.** 2. sz., 129–144.
- Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak>
- Venckuté, M., Berg Mulvik, I. és Lucas, B. (2020): Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Final report. *Publications Office of the European Union, Luxembourg*. ISBN 978-92-76-26938-0. DOI: 10.2760/493073.
- Wu, W. W. (2009): A competency-based model for the success of an entrepreneurial start-up. *WSEAS Transactions on Business and Economics*. **6.** 6. sz.



BIKICS GABRIELLA

Kitekintés a német tanárképzésre

Az iskolai gyakorlatok

A magyar tanárképzés iskolai gyakorlata (újra) változás előtt áll. A tanárszakos hallgatók 2022 őszétől egységes, ötéves képzésben tanulnak, és a képzés teljes időtartama alatt teljesítenek iskolai gyakorlatot: elsőként egy pályaismereti, pályaszocializációs gyakorlat került a programba, majd ezt követi több egymásra épülő gyakorlati elem. A cél, hogy a tanárjelöltek folyamatosan és fokozatosan szerezzenek tapasztalatot választott pályájuk kihívásaival és saját pályaaalkalmasságukkal kapcsolatban. Az összefüggő egy tanéves gyakorlatot az utolsó két szemeszterben teljesítik.

A gyakorlati képzés folyamatossága és fokozatossága az erősen reflektív német tanárképzésben is fontos szempont. Németországban mindig is fontosnak tekintették a gyakorlati tanulmányok korai megkezdését és folyamatos jelenlétét a tanulmányi rendben, mert ez növeli a hallgatók ön-bizalmát és elkötelezettségét a pedagóguspálya iránt. A gyakornoki idő hosszúsága azonban vita tárgya, időtartamát egyes tartományok egy, mások két évben határozzák meg.

Milyen tanulással szolgálhat az átalakuló magyar tanárképzés számára a német példa tanulmányozása? Milyen keretek között és hogyan szervezik a gyakorlatot? Hogyan biztosítják az elmélet és a gyakorlat egyensúlyát és összekapcsolását? Mik a legfontosabb súlypontok az egyes célcsoportok számára? Milyen oktatási anyagokat fejlesztettek ki az iskolai gyakorlat résztvevőinek?

Az összeállítás a legújabb internetes és nyomtatott német nyelvű források kutatásával, a hazai rendszerrel való összehasonlíthatóság megeremtésének szándékával keresi a választ a tanárképzés iskola gyakorlatával összefüggő aktuális kérdésekre.

1. GYAKORLATOK A NÉMET TANÁRKÉPZÉSBEN

Összehasonlító tanárképzési kutatások szerint (Bikics, 2003, 2013, 2014, 2018) a német tanárképzés két alapvető jellemzője a *korán megkezdett gyakorlat* és a viszonylag *hosszú gyakornoki idő*. Bár a tanárképzés a tizenhat német szövetségi állam (más néven: tartomány) belügye, és ezért léteznek bizonyos tartalmi és terminológiai eltérések, a tanárképzés struktúrája minden tartományban kétfázisú. Az első fázis az egyetemen zajlik a Tanárképző Központ és a képző

iskolák bevonásával, a második fázis pedig egyetlen iskolában, az egyetemtől független tanárképző intézet szemináriumainak bevonásával.

A tanárképzés általános képzési alapelveit a tartományok kultuszminisztereinek legfelsőbb fóruma, a *Kultusministerkonferenz* (KMK) ajánlásai (*Lehrerbildung*, 2015) fogalmazzák meg, az egyes tartományok speciális jellegzetességeit pedig a (*Kultusministerkonferenz*, 2021) *Sachstand in der Lehrerbildung (Helyzetleírás a tanárképzésben)* című dokumentuma rögzíti.

A kétszakaszosságnak megfelelően a német tanárképzésben kétféle iskolai

gyakorlatot kell teljesíteni: a képzés első, egyetemi szakaszában az *Iskolai gyakorlat tanulmányokat* (Schulpraktische Studien), melyek hospitálásokból, projektekből, rövid tanítási kísérletekből, önálló órák tartásából és megbeszéléséből, állnak, valamint a képzés második, gyakoronoki szakaszában a hosszabb, összefüggő *Egyéni tanítási gyakorlatot*. Mindkét szakaszban cél az elméleti ismeretek összekapcsolása a gyakorlattal. Az iskolai gyakorlat bemutatását a Gießeni Egyetem Tanárképző Központjának¹ konkrét információi és példái szemléltetik.

A tanárképzés első szakaszának gyakorlati képzése

Az *Iskolai gyakorlat tanulmányok* modult a hetvenes években, a főiskolák egyetemi integrációja után fejlesztették ki, hogy a túlságosan elméletivé vált képzést összekapcsolják az iskolai elemekkel.

Ebben az első szakaszban a *hallgatók* (az egyetemen belüli státuszuk szerint Student) az egyetemen *oktatóik* (Professor, Dozent, Seminarleiter) szak tudományos, pedagógiai és szak módszertani előadásain és szemináriumain vesznek részt, gyakorló tanárjelöltként (az iskolai státuszuk szerint Praktikant) pedig a kijelölt iskolákban tevékenykednek különböző iskolai gyakorlatokon, *vezető tanárok* (Ausbildungslehrer, Mentor) irányításával. Ezután teszik le az első államvizsgát, ami elméleti jellegű, az iskolai tapasztalataikból leszűrt gyakorlati reflexiókkal.

A gyakorlatok célját a KMK határozata rögzíti (*Lehrerbildung*, 2015):

Az *Iskolai gyakorlat* tanulmányok, attól függően, hogy hol van a helyük a képzésben, milyen időtartamúak, kik a felelősei, és hogyan illeszkednek be a tanulmányi rendbe, különböző tanulási lehetőségeket kínálnak a tanárjelölteknek arra, hogy az iskolai hétköznapiakat megélik és reflektálják. A tájékoztatósi gyakorlaton első, reflexív tapasztalatokat szerezhetnek arról, hogy milyen sokféle követelmény kapcsolódik a tanári szerephez. A hosszabb gyakorlatokon az iskolai élet komplex követelményeit tanulmányozhatják, elemezhetik, és összekapcsolhatják neveléstudományi, gyógypedagógiai, szak módszertani tanulmányaikkal (17. o.).²

1.2 A tanárképzés második szakaszának gyakorlati képzése

A második szakaszban a már államvizsgázott hallgatók egy választott iskolában *gyakoronokként* (Referendar) dolgoznak az adott tartomány előírásai

függvényében egy vagy két tanévet, egy *mentortanár* (Mentor) irányításával, és részt vesznek az egyetemtől független tanárképző intézetben a *szemináriumvezetők* (Seminarleiter) tanításkísérő óráin. A második (tanári) államvizsga követelménye a vizsgatanítások megtervezése, megvalósítása és reflexiója a tanult elméleti ismeretek alapján.

cél az elméleti ismeretek
összekapcsolása a gyakorlattal

¹ Justus Liebig Universität Gießen, Hessen tartomány – <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga>

² Saját fordítás – B. G.

A gyakorlat célját a KMK így határozza meg (*Lehrerbildung*, 2015): „A gyakornoki szakaszban a leendő tanároknak képessé kell válniuk, hogy diagnosztikai eljárásokat alkalmazzanak, a tanórán sokféle témát és feladatot különböző szinteken és különböző tanulási módszerekkel tárgyaljanak, és saját tanításukat folyamatosan értékeljék” (18. o.).³

2. A GYAKORLATOK RÉSZTVEVŐI

Az iskolai gyakorlat főszereplői, a *tanárjelöltek* egyetemi képzésük teljes idejében gyakorlati képzésben vesznek részt, ezután pedig kétéves⁴ *gyakornokképzés* (Vorbereitungsdienst, Referendariat, Referendarzeit) következik a tanárképző intézet égisze alatt, melynek célja a fokozatos és folyamatos tanítási munka, a szakmai kompetenciák, viselkedésmódok és rutinok felépítése, a már megszerzett kompetenciák egyesítése, bővítése, kipróbálása.

2.1 Tanárképzők az egyetem részéről

Tanárképző Központ (Zentrum für Lehrerbildung)

Ez az intézet a tanárjelöltek pedagógiai képzését végzi. A Gießeni Egyetemen például a központon belül egy külön *Iskolai Gyakorlat Iroda* működik, melynek feladata az iskolai gyakorlatokkal kapcsolatos mindenfajta tájékoztatás online, nyomtatott és videós

formában, a tanárjelöltekkel és az iskolai koordinátorokkal és/vagy mentorokkal való kapcsolattartás és levelezés, a gyakorlatok szervezése, koordinálása, az igazolások bekérése, ellenőrzése, archiválása. Ők szervezik a jelentkezést az iskolai gyakorlatra. A jelentkezés elektronikus úton történik, annak megadásával, hogy milyen tartalmú és milyen szervezésű gyakorlatot kíván felvenni a hallgató.

A gyakorlatkísérő oktatók – egyben szemináriumvezetők

Feladataik:

- az előkészítő szeminárium megtartása (30 óra vagy heti 2 óra),
- tanításkísérő szemináriumok megtartása,
- hospitálás és óramegbeszélés minden gyakorló hallgatónál /gyakornoknál,
- az értékelő szeminárium megtartása (30 óra vagy heti 2 óra),
- a beszámoló vagy portfólió értékelése és az igazolás kiadása.

2.2 Tanárképzők az iskola részéről

Az iskolavezetés

Az iskolaigazgató felelőssége, hogy a gyakorlatot az iskola megfelelő módon megszervezze. Az iskolavezetés meghatározza, hogy ki legyen vezetőtanár, vagy a gyakornok mentora. Ha az iskola a jövőben új tanárt kíván alkalmazni, elemi érdeke, hogy a tanárjelöltet a lehető legjobb képzésben részesítse, és kölcsönös megfelelés esetén

³ Saját fordítás – B. G.

⁴ A kétéves képzésbe a tartományok eltérő módon számítják bele a más tartományban megszerzett gyakornoki időt vagy a gyakorló félévet.

„megtartsa”, vagyis határozatlan időre alkalmazza. Ebből a szempontból a gyakornoki tevékenység próbaidőnek tekinthető és mindkét fél számára kölcsönösen előnyös.

A képzési koordinátor

Azokban az iskolákban, melyek nagyszámú hallgató gyakorlatát biztosítják, szükség van koordinátorra, aki szervezi, menedzseli a folyamatot, kezeli az esetleges konfliktushelyzeteket.

A vezető tanárok / mentorok

Feladataik:

- tájékoztatás az iskola sajátosságairól,
- tájékoztatás a meglátogatott osztály és a tanulók sajátosságairól,
- hospitálási és tanítási órarend kialakítása,
- az óraelőkészítés, órartartás és reflexió bemutatása,
- technikai segítség nyújtása (könyvtár, fénymásolás, kivetítés stb.),
- óramegbeszélések vezetése,
- záróértékelés megtartása,
- részvétel a bevezető és záró szemináriumokon (ezt a tanárképző központ honorálja),
- részvétel a félévente egyszer megszervezett Mentornapon, ami akkreditált továbbképzésnek számít.

mérlegelniük kell, hogy helyesen mérték-e fel a pedagógusszakma követelményeit, pszichikai és fizikai megterheléseit

3. A GYAKORLATOK FAJTÁI ÉS SZERVEZÉSE

Az iskolai gyakorlatok szervezését illetően nagyok az eltérések a tizenhat tartomány között, többféle gyakorlatfajta ismert (*Térhart*, 2000). Ezek összehasonlítására és illusztrálásukra a példák a Gießeni Egyetem (Hessen tartomány) iskolai gyakorlat leírásaiból⁵ és a Bajor Kultuszminisztérium rendeleteiből (*Bayerisches Kultusministerium*, 2019) származnak.

3.1 Tartalmi szempontból

3.1.1 A tanulmányok megkezdése előtt, de legkésőbb az első félévben: tájékoztató gyakorlat (Orientierungspraktikum)

Időtartama Hessenben: 4 hét, heti 30 óra, napi 5–8 óra, Bajorországban: 3–4 hét, heti 20 óra, napi maximum 3 óra.

Helyszíne Hessenben:

bármely pedagógiai intézmény, például óvoda, iskola, napközi, nyári tábor, tanulmányi kirándulás, cserkészcsapat, korrepetálás, házi feladatírás tanoda jellegű intézményben, sportkör –

Bajorországban azonban elsősorban az iskola.

Célja, hogy a hallgatók megfigyeljék az oktató és nevelő tevékenységet. Mérlegelniük kell, hogy helyesen mérték-e fel a pedagógusszakma követelményeit, pszichikai és fizikai megterheléseit, és ennek függvényében módosítsák-e tanulmányaikat. A gyakorlatról portfóliót kell készíteniük a

⁵ Justus Liebig Universität Gießen, Hessen tartomány – <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga>

következő szempontok szerint: a gyakorlati hely bemutatása, a végzett tevékenységek leírása, reflexió.

3.1.2 A tanulmányok megkezdése előtt, de legkésőbb az államvizsgáig: üzemi gyakorlat (Betriebspraktikum)

- Egyes tartományokban ez a típusú gyakorlat csak a szakismereti tárgyak leendő tanárait érinti, de például a Bajor Kultuszminisztérium (*Bayerisches Staatsministerium*, 2019) előírásai szerint:
- Valamennyi tanárszak hallgatójának nyolchetes üzemi gyakorlatot kell teljesítenie egy termelő vagy feldolgozó üzemben, kereskedelmi vagy szolgáltató egységben.
- A gyakorlatot a gyógypedagógia szakos hallgatók – más hallgatók csak kivételes esetben – szociális intézményben is teljesíthetik. Az üzemi gyakorlat célja, hogy betekintést nyújtson az iskolán kívüli munka világába és az üzemi folyamatokba (ld. 3. o.).
- A gyakorlatot kéthetes szakaszokban is lehet teljesíteni, egészben vagy részben már a tanulmányok megkezdése előtt (ld. 4. o.).

3.1.3 A tanulmányok teljes vertikumában: Iskolai gyakorlat tanulmányok (Schulpraktische Studien)

Az iskolai gyakorlat tanulmányok célja az irányított megfigyelés, a tanítási és kutatási projekteken való részvétel, azzal a szándékkal, hogy a velük párhuzamosan futó vagy később sorra kerülő pedagógiai és szakmódszertani előadásokhoz és szemináriumokhoz

tapasztalati példákat szolgáltatassanak. Tartalma az iskolai gyakorlatra való reflexió, ami a képzés folyamán változik: kezdetben bevezető, később elemző, kísérletező, kutató jelleget ölthet.

Az iskolai gyakorlat modul mindig két félévet ölel fel, szemináriumokból és iskolai tömbösített gyakorlatból áll:

- az iskolai tartózkodást megelőző félévben 15x2 óras (esetleg 30 óras) előkészítő szeminárium,
- a két félév közötti vizsgaidőszakban 5 hetes tömbösített gyakorlat és 3x90 perces gyakorlatkísérő konzultációs szeminárium,
- az iskolai tartózkodást követő félévben 30 óras utánkövető szeminárium.

a hallgatók valamennyi tantárgy óráin részt vehetnek

A gyakorlatot a hallgatók 12–14 fős csoportokban végzik egy gyakorlatkísérő pedagógia- vagy szakmódszertan- oktató vezetésével. A modul heti 20, összesen 100 tanórán való részvételt jelent. Ebből 10–16 órát kell a hallgatónak tanítania, kétszer az oktató jelenlétében.

Az *Általános pedagógiai gyakorlat* (Allgemeines Schulpraktikum) a 2–3. szemeszterben zajlik. A hallgatók valamennyi tantárgy óráin részt vehetnek. Általános pedagógiai, osztályfőnöki megfigyeléseket, tevékenységeket végezhetnek.

A *Szaktantárgyi gyakorlatokra* (Fachpraktika) a 4–5. vagy az 5–6. félévben kerül sor iskolatípustól függően. A hallgatók csak saját szakjuknak megfelelő tanórákon vesznek részt. Cél egy konkrét tantárgy tanóráinak megfigyelése, elemzése, egyéni vagy

csoportos megtervezése és teljes vagy részleges megtartása, reflexiója.

A *Gyógypedagógiai gyakorlatok* (Sonderpädagogische Praktika) a gyógypedagógus-hallgatók számára lehetőséget teremtenek arra, hogy megismerkedjenek a gyógypedagógiai oktatást folytató iskolákkal, osztályokkal.

A *Külföldi gyakorlat* (Auslandspraktikum) keretében a hallgatók külföldi nemzetközi vagy német iskolában is gyakorolhatnak, így interkulturális és multikulturális tapasztalatokra tehetnek szert. A nyelvszakos (pl. angol vagy német mint idegen nyelv szakos) hallgatók gyakorolják idegennyelv tudásukat, és nyelvtanítási tapasztalatokat szereznek idegen anyanyelvű tanulók oktatásában.

minden erőfeszítés
ellenére is elszakadt egymástól
a tudományosság és a
hivatásra való felkészítés

3.2 Szervezési szempontból

- *Szemeszterkísérő gyakorlat* (semesterbegleitende Praktika) / *napi gyakorlat* (Tagespraktika): Valamely félév teljes szorgalmi időszakában folyik, általában a hét egy délelőttjén, kiválasztott osztályokban. 3-4 óra megfigyelését követi a vezetőtanárral való megbeszélés.
- Tömbösített gyakorlat (Blockpraktikum): Valamely félév vizsgaidőszakában 3-6 hétig tart.
- *A gyakorló félév* (Praxissemester) mint reformmodell: A rövid (egy féléves) tanítási gyakorlat a német tanárképzésben reformmodellként csak néhány tartományban van jelen. Az *Iskolai*

gyakorlat tanulmányok általános pedagógiai és szaktárgyi gyakorlatának alternatívája. 1998 óta a tanárképzési újítások közé tartozik (*Kommission*, 1997; *Rotermund*, 1999; *Glumpler és Wildt*, 2000). A Gießeni Egyetemen csak a gyógypedagógiai képzésben vezették be, de a tartomány vagy az ország más egyetemein a teljes tanárképzésben jelen lehet. A kétéves gyakornokképzés idejét a gyakorló félév másfél évre csökkentheti.

A gyakorló félév első felének szervezése azonos az általános és

szaktantárgyi gyakorlat szervezésével, azonban a hallgatók a gyakorlatot gyógypedagógiai iskolában töltik. A 100 órás jelenlét alatt 10-16 órát tanítanak. A hallgatót 1-2 alkalommal

gyógypedagógia oktató látogatja.

A gyakorló félév második részében azonban tíz héten át heti négy napot töltenek nem gyógypedagógiai iskolában a hallgatók, az ötödik napon vannak a tanításkísérő szemináriumok. A 200 órás jelenlét alatt 20 órát tanítanak. A hallgatót a szaktantárgyuk szakmódszertanos oktatói látogatják.

4. A GYAKORLATOK KRITIKÁJA

Az *Iskolai gyakorlat tanulmányokat* az ezredfordulón számos bíráló érte, mert keretei közt minden erőfeszítés ellenére is elszakadt egymástól a tudományosság és a hivatásra való felkészítés – ami más stúdiumoknál (pl. a mérnök- vagy az orvosképzésben) elképzelhetetlen lenne. Azonban személyi és

szervezési okokból az *Iskolai gyakorlat tanulmányokat* nehéz az elméleti tanulmányokkal összhangba hozni. Pedig ezek megfelelő integrációja, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása a hatékony tanárképzés egyik legfőbb feltétele. *Faust-Siehl és Heil* (2001) szerint:

Az Iskolai gyakorlat tanulmányok a képzésnek azon eleme, amely a remények szerint legjobban össze tudná kapcsolni a tudományosság igényét a szakmai vonatkozásokkal. Ám gyakran háttérbe szorul a képzésben. Ennek oka részben a szervezésével és lebonyolításával kapcsolatos nagy tárgyi és személyi ráfordítás, másrészt a hiányzó koncepcionális profil. A tanárképzésen belüli integratív szerepét csak ritkán elemzik és kevésbé veszik figyelembe (107. o.).⁶

A *Német Iskolapedagógiai Bizottság (Die Kommissionen, 2000)* a koncepciót és a szervezést a következő ellentmondások miatt bírálta:

- A tanítási gyakorlatnak *kevés a kapcsolata* az elméleti oktatással. A reflexió gyakran azért marad el, mert a vezetőtanárnak nincs közvetlenül az órák után ideje a megbeszélésre, gyakran nem elég képzett ahhoz, hogy a tanítást szakszerűen megbeszéljék, illetve ezt nem érzi fontosnak. Az ezek mögött rejlő elméletnek nem tulajdonít jelentőséget, és ezért nem mindig

tudatosítja a jelöltben, hogy mit miért csinál.

- A mentor *szerepkonfliktusba* kerül: tanácsadó és értékelő szerepet is be kell töltenie.
- A tanárjelölt *szerepkonfliktusba* kerül: a mentorhoz fűződő kapcsolatát erős *függés, alkalmazkodás és utánzás* jellemzi, pedig önállóbbá kellene válnia. A szakmódszertan oktató az általa tanított módszerek alkalmazását és a kísérletezést várja el, a vezetőtanár pedig az általa bemutatott technikákat és bevált módszereket. A tanárjelölt igyekszik mindkét követelménynek megfelelni, de ezek gyakran ellentmondások.

A bírálatok nyomán különösen a mentorok számára számos olyan elméleti és/vagy gyakorlati segédanyagot hoztak létre, amelyek segítik az iskolai gyakorlat menedzselésében és vezetésében és az ellentmondások feloldásában.

5. A GYAKORLATOK NÉMET SEGÉDANYAGAI

Az iskolai gyakorlat tartalma és szervezése Magyarországon és Németországban is a tanárképzési kutatások egyik központi témája, amiről nagyívű *elméleti összefoglaló* tanulmányok jelentek meg (*Sallai, 2015, szerk.*). Azonban Németországban a gyakorlatban részt vevők sok *közvetlen és praktikus* segítséget is kapnak. Kézikönyvek, útmutatók, tanácsadók,

⁶ Saját fordítás – B.G.

információs platformok, a gyakoronokok számára készült tájékoztató videó,⁷ modulterv-rajz⁸ állnak rendelkezésükre. Vannak speciálisan az egyes célcsoportokhoz szóló, tankönyvnek is tekinthető kiadványok, és számukra kifejlesztett, gyakorlatias és közvetlenül felhasználható munkafüzetek.

Az utóbbi években számos olyan kiadvány jelent meg, mely közvetlenül az iskolai gyakorlatot támogatja, elméleti vagy gyakorlati útmutatóul szolgál a szemináriumvezetők, mentortanárok, gyakorló hallgatók és gyakoronokok számára. A pandémia Németországban is visszavetette a jelenléti tanítást és a gyakorlati képzést, ezért az elmaradt tudást és tapasztalatszerzést ilyen kiadványok újranyomásával és újak kiadásával igyekeztek pótolni.

A terjesztésben Magyarországon nagy szerepet játszott a némettanárok és némettanár-képzők továbbképzésében élen járó Goethe Intézet, amely a pandémia után a német szakmódszertanosoknak húsz darab-ból álló tankönyvcsomagot küldött az iskolai gyakorlattal foglalkozó legújabb kiadványokból. Ezek csoportosításakor és elemzésekor jól látható, hogy ezek a kiadványok

egyrészt

- könnyen érthető,
- nagyon jól áttekinthető,
- gyorsan kikereshető,
- rajzokkal, színekkel, ábrákkal, karikatúrákkal, fotókkal illusztrált,

- példákkal, mintákkal, tippekkel illusztrált,
- online vagy CD-ről letölthető mellékleteket,
- QR kóddal elérhető, letölthető linkeket,
- ingyenesen letölthető, nyomtatható, másolható megfigyelési feladatlapokat,
- pipalistákat,
- kérdőíveket,
- kritériumkatalógusokat tartalmaznak;

másrészt

- lefedik az iskolai gyakorlat teljes spektrumát,
- egy vagy több speciális részmát dolgoznak ki,
- differenciáltan, az egyes célcsoportoknak szólnak *vagy*
- több célcsoportot együtt kívánnak elérni,
- pedagógiai, pszichológiai, szociológiai,
- általános didaktikai *vagy*
- tantárgyak szerinti szakdidaktikai tartalmúak.

Az 1. és 2. táblázat áttekinthetően bemutatja a Goethe Intézet iskolai gyakorlati „kiskönyvtárát”. Látható, hogy a kiadványok új fejlesztésűek, aktuálisak, gyakorlatiasak, részben elektronikusak, speciális témákra és célcsoportokra irányulóak. Használatuk nagymértékben megkönnyíti a gyakorlatokon részt vevő hallgatók és tanárképzők munkáját.

⁷ Gießeni Egyetem: Orientierungspraktikum video: <https://www.youtube.com/watch?v=W1IWtAgeoCA> (Hessen tartomány)

⁸ Marburgi Egyetem: Marburger Praxismodelle (2013/14): <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/studium/praktika/mpm/mpm2013> (Hessen tartomány)

1. TÁBLÁZAT

Német tananyagok és segédanyagok az iskolai gyakorlatokhoz

Elmélet / Gyakorlat	Téma	Forráskönyv	A könyv segédanyagai		Célcsoportok			
			nyomtatott	digitális	Hallgatók	Gyakornokok	Mentorok	Szeminárium- vezetők
E	Professzionális tanárképzés	(Miller, 2017)	tanácsok 99 lépésben	CD-ROM			X	X
E GY	Hospitálás és tanítás	(Hermes, 2016)	táblázatok szituációk		X	X	X	
E GY	Óralátogatások megbeszélése, tanácsadás, értékelés	(Brabender és Wittschier, 2018)	megfigyelési táblázatok, pipalisták				X	X
GY	Óramegbeszélés hospitálás, próba-tanítás, zárótanítás	(Köhler és Weiß, 2015)	megfigyelési táblázatok, pipalisták	online anyagok			X	X
E GY	Óralátogatás, hospitálás és próbatanítás	(Reichelt és Wenge, 2021)	megfigyelési táblázatok, pipalisták		X	X	X	X
E GY	Óralátogatások kollégáknál	(Kempfert és Ludwig, 2010)	megfigyelési táblázatok, pipalisták	online anyagok			X	
E	A tanóra értékelése és elbírálása	(Becker, 2007)	tanórai példák, pipalisták				X	X
E GY	Óravázlat	(Esslinger-Hinz-Wigbers, 2013)	példák, minták	online anyagok	X	X	X	X
E	Óralátogatás, óraelemzés, óratanítás	(Kiel szerk., 2018)	táblázatok szakirodalom				X	X
E GY	Survival Guide gyakornokoknak	(Koch, 2020)	tippek, táblázatok			X	X	
E GY	Gyakornokok kézikönyve	(Kostka és Köster, 2019)	tippek, ábrák, mind map	CD-ROM		X	X	

E GY	Tanácsadás gyakornokoknak	(Kliebisch, 2013)	példák, tippek				X	X
GY	Óralátogatás és próbatanítás	(Rüdiger-Koetje, 2019)	77 tipp	online anyagok		X	X	
E GY	Zárótanítás	(Esslinger-Hinz, 2016)	példák, tippek, táblázatok	online anyagok		X	X	X
GY	Gyakornok portfólió	(Köhler és Weiß, 2015)	pipalisták, űrlapok	CD- ROM		X		X

FORRÁS: saját szerkesztés

2. TÁBLÁZAT

Német segédanyag-gyűjtemények az iskolai gyakorlatokhoz

Elmélet / Gyakorlat	Téma	Forrás könyv	A könyv segédanyagai		Célcsoportok			
			nyomtatott	digitális	Hallgatók	Gyakornokok	Mentorok	Szeminárium- vezetők
GY	Gyakornokok és gyakorló hallgatók képzése, értékelése	(Referendare und Praktikanten, 2018)	megfigyelési feladatlapok pipaisták	CD- ROM	X	X	X	X
GY	Az iskolai gyakorlat menedzselése	(Schlegel szerk., 2019)	231 feladatlap		X	X	X	X
GY	500 óra szempont (tantárgyak szerint)	(Schlegel, 2019)	kártyadoboz		X	X	X	X
GY	32 óramegfigyelési kártya	(Kramer, 2011)	kártyadoboz		X	X	X	X
GY	75 reflexiós kártya az óramegbeszélésekhez	(Köhler és Weiß, 2016)	kártyadoboz		X	X	X	X

FORRÁS: saját szerkesztés

6. KONKLÚZIÓ

A német tanárképzés iskolai gyakorlatai alapján az alábbi tanulságok fogalmazhatók meg:

1. *Az iskola az életre nevel.* Bajor specialitás az *üzemi gyakorlat*, melynek célja: bepilantás az iskolán kívüli munka világába. Az ebből nyert tapasztalatokat igyekeznek átültetni a tanárképzésbe.⁹
2. Mindenütt fontosnak tartják a pályaiorientációs célú *tájékozódó gyakorlatot*, és kulcskérdésnek tekintik a gyakorlati képzés *folyamatosságát és fokozatosságát*.
3. Ugyancsak kulcskérdés a képzésben az elméleti és gyakorlati ismeretek helyes aránya és összefonódása. Az *Iskolai gyakorlat tanulmányok* sok példa és minta elemzésével kapcsolják össze a tanítás elméletét a gyakorlattal, a *gyakornoki munkában* a reflexió elméleti indíttatású.
4. Ugyanebből a célból hasznos, ha az egyetemi és az iskolai tanárképzők *kölcsönösen bekapcsolódnak* egymás munkájába: az oktatók az óralátogatásokba, a mentorok a szemináriumokba, mindkét fél a Mentornap rendezvényeibe. Kíváncsú a mentorok óraadása szemináriumvezetőként és szemináriumvezetők óraadása mentorként.
5. Ugyanezért elengedhetetlen a *vezetőtanárok / mentortanárok képzése* és folyamatos továbbképzése, például projektek során, akkreditált mentornapokon és/vagy távoktatási formában speciális tananyagok felhasználásával.
6. A *külföldi gyakorlat* fejleszti a hallgatók nyelvismeretét, nyitottságát, alkalmazkodóképességét, kreativitását, toleranciáját és összehasonlító pedagógiai ismereteit. Jó lehetőséget nyújt erre az Erasmus tanárasszisztens program.
7. A gyakorlatok szervezése komoly *logisztikai kihívás*, mert szükség van a folyamatos kommunikációra a tanárképzők, és az egyeztetésre az iskolai és az egyetemi órarendek között. Segítséget nyújt az *Iskolai gyakorlat iroda* és az *iskolai képzési koordinátor*.
8. A gyakorlatokon *egyetemi és iskolai tanárképzők* vesznek részt, jogaik és kötelességeik szabályozva vannak.
9. A tanárképzők célcsoportjait számos célzottan nekik szóló *digitális és nyomtatott tananyag és segédanyag* támogatja, például a rendszerezésre és csoportmunkára alkalmas, kiosztható, csoportosítható reflexiók kártyák.
10. A pedagógiai és módszertani szempontból kidolgozott sztenderd *megfigyelési és reflexió feladatlapok* letölthetők, nyomtathatók, közvetlenül felhasználhatók. Ezek adaptálása vagy hasonlóké fejlesztése nagymértékben segítené a képzők munkáját, egységesítené az órák megfigyelési, előkészítési, megbeszélési és értékelési szempontjait, és lerövidítené a felkészülésre és megbeszélésre fordított időt.

⁹ Például a jogászok és közgazdászok gyakornoki (trainee) vagy az orvosképzés rezidensi rendszere. (*Die Kommissionen*, 2000; *Terhart*, 2000, szerk.; *Glumpler és Wildt*, 2000) Ezekben a modellekben a gyakornokok fokozatosan, körkörösén vagy spirálszerűen ismerkednek meg a szakmai feladatokkal.

IRODALOM

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2019): Organisation der Praktika für die Lehrämter an öffentlichen Schulen. Letöltés: https://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/informationen/prakordng_neu/19-12-05-prakt_bekanntmach2019.pdf. (2022. 07. 26.)
- Becker, G. E. (2007): *Unterricht auswerten und beurteilen*. Handlungsorientierte Didaktik III. Beltz, Weinheim /Basel.
- Bikics, Gabriella (2003): *Tanítási képességek fejlesztése német és magyar tanárjelöltek gyakorlati képzésében*. Doktori disszertáció nyomtatott formában.
- Bikics, Gabriella (2013): Tanártovábbképzés Németországban. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: Nemzetközi áttekintés*. Líceum, Eger. 251–312.
- Bikics, Gabriella (2014): A pedagógus gyakornoki szakasz a német tanárképzésben. In: Falus Iván (2014, szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer: nemzetközi áttekintés: hazai előzmények*. Oktatási Hivatal, Budapest. 47–76.
- Bikics, Gabriella (2018): Németország tanárképzési rendszere. *Pedagógusképzés. Pedagógusképzők és továbbképzők folyóirata*. **17 (45)**. 1–4. sz., 111–132.
- Brabender, A. és Wittschie, M. (2018): *Unterrichtsbesuche nachbesprechen: strukturiert beraten, transparent beurteilen*. Cornelsen, Berlin.
- Die Kommissionen Schulpädagogik Lehrerbildung und Schulpädagogik Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE) (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, M., Bohsack, F., Koch-Priewe, B. és Wildt, J. (szerk.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? Klinkhardt – Bad Heilbrunn/Obb.* 17–51.
- Esslinger-Hinz, I. és Wigbers, M. (2013): *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Beltz, Weinheim/Basel.
- Esslinger-Hinz, I. (2016): *Gut vorbereitet in die Lehrprobe*. Beltz, Weinheim/Basel.
- Faust-Siehl, G. és Heil, S. (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? *Die Deutsche Schule*. **103**. 1. sz. 105–115.
- Glumpler, E. és Wildt, J. (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, M., Bohsack, F., Koch-Priewe, B. és Wildt, J. (szerk.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.* 207–223.
- Hermes, U. (2016): *Über das Hospitieren zum Unterrichten. Ein Leitfaden für Studierende, Referendare und Mentoren*. Raabe, Stuttgart.
- Kempfert, G. és Ludwig, M. (2010): *Kollegiales Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback*. Beltz, Weinheim/Basel.
- Kiel, E. (2018, szerk.): *Unterricht sehen, analysieren gestalten*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kliebisch, W. U. (2013): *Referendare erfolgreich coachen*. Aol, Hamburg.
- Koch, G. (2020): *Survival Guide Referendariat. Praxistipps für den Vorbereitungsdienst*. Schöningh, Paderborn.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an hessischen Hochschulen (1997): *Neuordnung der Lehrerbildung*. Leske-Budrich, Opladen.
- Kostka, M. és Köster, P. (2019): *Kompetent unterrichten. Ein Praxishandbuch für das Referendariat*. Klett/Kallmeyer, Seelze.
- Köhler, K. és Weiß, L. (2015): *Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen*. Beltz, Weinheim / Basel.
- Köhler, K. és Weiß, L. (2016): *Reflexionskarten für den Unterricht. Zur Selbstreflexion und kompetenzorientierten Nachbesprechung*. Beltz, Weinheim / Basel.
- Köhler, K. és Weiß, L. (2015): *Portfolio für Referendare*. Aol, Hamburg.
- Kramer, M. (2011): *Konstruktives Feedback. Beobachtungskarten für Unterrichtsbesuche*. Beltz, Weinheim / Basel.

- Kultusministerkonferenz (2021): *Sachstand in der Lehrerbildung*. Letöltés: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB_veroeff-2021.pdf (2022. 07. 22.)
- Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. *Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Letöltés: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf (2022. 07. 22.)
- Miller, R. (2017): *99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen*. Klett / Kallmeyer, Seelze.
- Reichelt, H. és Wenge, G. (2021): *Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Lehrproben*. Europa Lehrmittel, Haan-Gruiten.
- Referendare und Praktikanten ausbilden und beurteilen (2018). Auer, Augsburg.
- Rotermund, M. (1999): Professionalität und Praxissemester. Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*. **91**. 4. sz., 468–477.
- Rüdiger-Koetje, E. (2019): *77 Tipps für Unterrichtsbesuch und Lehrprobe*. Auer, Augsburg.
- Sallai Éva (2015, szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Schlegel, C. (2019, szerk.): *Schulpraktika begleiten*. Raabe, Stuttgart.
- Schlegel, C. (2019): *Schulpraktika begleiten. 500 Beobachtungsaufträge im praktischen Karteikartenformat*. Raabe, Stuttgart.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Beltz Verlag, Weinheim / Basel.

EGYÉB FORRÁSOK

- Gießener Egyetem – a *Tanárképző Központ honlapja*:
Letöltés: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga> (2022. 07. 25.)
- Gießener Egyetem – „Orientierungspraktikum video”. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=W1IWtA-geoCA> (2022. 07. 22.)
- Marburgi Egyetem: *Marburger Praxismodelle* (2013/14). Letöltés: <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/studium/praktika/mpm/mpm2013> (2022. 07. 26.)





SZEMLE

**FALUS IVÁN (FŐSZERK.), SZÚCS IDA (SZERK.): A DIDAKTIKA
KÉZIKÖNYVE – ELMÉLETI ALAPOK A TANÍTÁS TANULÁSÁHOZ.
AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST, 2022.**

K. Nagy Emese: Recenzió *A didaktika kézikönyvéről*

A didaktika a pedagógiának a tanulás támogatásával foglalkozó tudományterülete, az oktatás illetve a tanítás elméleteként kialakult pedagógiai tudomány, amely Comenius óta eltelt öt évszázadban folyamatosan gazdagodott, bővült, és amellyel kapcsolatban ma már hatalmas ismerethalmaz áll rendelkezésünkre.

A pedagógusképző intézmények feladata, hogy a hallgatók ebbe a tudáshalmazba betekintést nyerjenek, ezzel járulva hozzá a pedagógusi pályára való felkészítésükhöz, ahhoz, hogy tisztában legyenek azazal, hogy mi az, amit tanítaniuk kell és azt hogyan tegyék. Ehhez ismereteket kell szerezniük arról, hogyan értelmezzék a tanítás-tanulás fogalmát, tisztában legyenek a tanítási-tanulási célokkal, a tananyag kiválasztásának és elrendezésének a szempontjaival és fogásaival, ismerjék a tanítás-tanulás folyamatát, módszereit, eszközeit és az ehhez tartozó pedagógiai értékelést. Legyenek tisztában a pedagóguspályához kapcsolódó ismeret, jártasság, készség, képesség, oktatás és képzés fogalmakkal, egymáshoz való kapcsolódásukkal. Mindezen követelmény a

didaktika tárgyának a segítségével valósul meg.

A múlt és e században magyar szerzők komoly szakmai tartalommal bocsátották közre munkáikat e témában. Közülük a Falus Iván szerkesztésében és a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában, a pedagógusképző és továbbképző intézmények számára megjelent *Didaktika* kötet a legjelentősebb alkotás, amely hat kiadást ért meg.

Ez évben újabb jelentős tudományos munkával gazdagodtunk. Falus Iván főszerkesztői és Szűcs Ida szerkesztői munkájának köszönhetően, az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* kötet, amely több mint 800 oldal terjedelemben, a tudományosság igényével gyűjti össze a pedagógusképző és -továbbképző intézmények, illetve a gyakorló pedagógusok számára a tanulás támogatásához szükséges tudnivalókat. A mű nem tankönyv, hanem kézikönyv, amely a pedagógiának a tanulás támogatásával foglalkozó tudományterületének rendszerező összefoglalását tartalmazó alkotás. A tanárszakos és pedagógia szakos hallgatók természetesen tankönyvként is

használhatják ezt a munkát, ugyanakkor gyakorló pedagógusok számára a folyamatos szakmai fejlődés előmozdítására, mind egyéni tanulás, mind szervezett továbbképzés, esetleg doktori tanulmányok végzése során is haszonnal forgatható kézikönyv.

A kötet megjelenését *Hunyady György* akadémikus támogatta, *Pusztai Gabriella*, *Chrappán Magdolna* és *Köcséné Szabó Ildikó* építő javaslatai segítették a

szöveg formálását, egy-egy probléma kibontását, többoldalu megközelítésben. A könyv online és papíralapú formában is elérhető. A kötet egy-egy fejezetét a mai magyar neveléstudomány legnevesebb szakemberei írták, ügyelve arra, hogy olyan munka kerüljön ki a kezük alól, amely ma Magyarországon a legkorszerűbb irodalomnak számít, olyan, amely egyrészt naprakész felkészülési és ismeretbővítési lehetőséget nyújthat a

gyakorló pedagógusoknak, másrészt lehetővé teszi, hogy a pedagóguspályára készülő hallgatók professzionális szinten felkészüljenek munkájukra.

A szakkönyv egyediségét, minőségét jelzi, hogy megszületésekor több magyar egyetemnek (Miskolci Egyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Dunaújvárosi Egyetem, Óbuda Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Kodolányi János Egyetem, Nemzeti Községi Szolgálati Egyetem) lehetősége volt arra, hogy mind az oktatók, mind a hallgatók elolvassák az írásokat, véleményt formáljanak a fejezetekről, azok hasznosságáról, vagyis kritikai elemzés alá vegyék a művet. A pedagógusképzésben oktatóknak lehetőségük volt kipróbálni a tartalmat, s

tanácsokat megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy mely kurzusokon, milyen tárgyak tekintetében melyik fejezetet lehetséges hatékonyan használni.

Az új kötet egy negyedszázada megjelent tankönyvre épül, így egyfelől magában foglalja annak minden lényeges, ma is időszzerű elemét – másfelől korszerűsödtek az eredeti fejezetek, és újabb, a gyakorlat és az elmélet fejlődése által megkívánt fejezetekkel gazdagodott a kiadványt.

Ahhoz, hogy a munka minél teljesebb és tökéletesebb legyen, huszonöt szakember két éven át dolgozott az új kötetben, egymással folyamatos kapcsolatot tartva, nézeteiket többszörösen megosztva, megvitatta. A korábbi szerzők közül

Ballér Endre és *Vámos Ágnes* már nincsenek közöttünk, néhány, a korábbi kiadványban is szereplő szerző pedig, annak érdekében, hogy a friss kutatási eredmények is helyt kapjanak a fejezeteikben, új, a kutatók derékhadához tartozó szakembereket kért fel társszerzőként. Egyes új fejezeteket a korábbi kiadásban nem szereplő szakemberek írtak meg, és az is előfordult, hogy egy-egy régi könyvrészt új szerző dolgozott ki.

A kézikönyv 23 fejezetben foglalkozik a tudományterülettel, választ adva azokra a kérdésekre, hogy *mit tanítsunk*, *hogyan tanítsunk*. Kiemeli tanulás jellemzőit, a tanulókat, a tehetségesekkel, a különös figyelmet igénylőkkel való bánásmódot, az oktatás tartalmát, a tanterveket, a tervezést, az oktatás kereteit, stratégiáit, módszereit, a digitális pedagógiára vonatkozó legújabb ismereteket. Tájékozódhatunk belőle a társadalom és az oktatás kapcsolatáról, a tanulás környezetéről, a hatékony pedagógus

véleményt formáljanak a fejezetekről, azok hasznosságáról, vagyis kritikai elemzés alá vegyék a művet

ismérveiről, a pedagógussá válás folyamatáról, a pedagógiai kutatás alapvető módszereiről, valamint az oktatás paradigmáinak történeti alakulásáról. A kötetet a gyakorló pedagógusokon és a mesterség alapjaival ismerkedő pedagógusjelölteken kívül doktoranduszhallgatók is haszonnal forgathatják.

A könyv új fejezetekkel, tartalmakkal bővült elődjéhez képest. Ilyenek a tanulás környezete, az iskola szervezete, a digitális technika kérdésköre, és kiemelt fontossággal bírnak a kutatómódszertani ismeretek is. Egyes fejezetekben a szerzők differenciáltan tárgyalnak már korábban is érintett területeket, mint amilyen a sajátos nevelési igényű, a kiemelt tehetségű tanulók, az oktatás tartalma és az oktatás eszközei.

A szerzők arra törekedtek, hogy a következő logikai rendszert, az egyértelmű szóhasználat hagyományos elvárását egységbe ötvözzék az új kutatási eredményekből levonható következtetésekkel, illetve a gyakorlatban jól használható elvek, módszerek bemutatásával. Az egységes szóhasználat érdekében a *pedagógus* és a *tanár* szavakat egymás szinonimájaként használják a szerzők a tanulmányokban, nem értve bele az óvodapedagógus, de magába foglalva a tanító fogalmát. Az egységesség mellett persze megjelennek a szerzők különböző megközelítései, egyéni hangsúlyai, álláspontjai is.

A könyv a Réthy Endréné és Baska Gabriella által írt, a didaktika fejlődéséről szóló fejezettel indít, amelyben helyet kap a tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása, változása mellett a 20. század második felére jellemző didaktikai irányzatok bemutatása, de olvashatunk a didaktika

differenciálódására, integrálódására ható irányzatokról is. Ezt követi *Nahalka István*-nak az oktatás és a társadalom viszonyát tárgyaló fejezete, amelyben a szerző az esélyegyenlőtlenség, illetve az adaptív pedagógiai elmélet érvényesíthetősége, az oktatásban szerepet játszó tényezők – azaz a tanulás, ezen belül a tanulásképek (tanulásfelfogások, tanuláselméletek), a konstruktivista pedagógia és az önszabályozott tanulás, a tanulás tanulása – témáját fejti ki. *Kálmán Orsolya* és *Kopp Erika* a tanulási környezet tematikája körül csoportosítják gondolataikat. Céljuk, hogy a tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok vagy akár a formális oktatáson kívüli szereplők (például múzeumpedagógusok, iskolai könyvtárosok), illetve a fejlesztők számára összegezzék azokat a legfontosabb szempontokat, amelyeket a tanulási környezet tervezésekor, szervezésekor és értékelésekor érdemes figyelembe venni. A következő, *Golnhofér Erzsébet* által írt, a tanulóval foglalkozó önálló fejezet szeretné segíteni az olvasókat egy olyan saját pedagógia

kialakításában, amely hozzájárul a mindennapi gyakorlatot megalapozó kompetenciák fejlődéséhez, fejlesztéséhez is, és amelynek középpontjában a tanulóra figyelő, fókuszáló tanulástámogatás áll. Ezt követi

*Petriné Feyér Judit*nak a tehetséges gyermeket, tanulót bemutató fejezete, amelyben a szerző kitér a tehetség kialakulásának feltételeire, előfordulására, a tehetség összetevőire és a tehetségmodellekre is. Itt olvashatunk a tehetség irányairól, a tehetség típusokról, valamint a tehetségek segítéséről, fejlesztéséről és gondozásáról is. *Perlusz Andreának* a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó fejezete az integráció és az

az esélyegyenlőtlenség,
illetve az adaptív pedagógiai
elmélet érvényesíthetősége

inklúzió kérdéskörét járja körül neveléstudományi aspektusból, igyekezve reflektálni a két fogalom közötti különbségekre, illetve azokra a jogi, finansziális, pedagógiai és gyógypedagógiai szempontokra, amelyek a napi gyakorlatban is megjelennek, bízva abban, hogy az integrált-inkluzív nevelés kihívása a megfelelő kompetenciákkal történő felvértesés után örömteli fejlődési lehetőséget jelent majd minden pedagógusjelölt számára. Ezt követően *K. Nagy Emese*nek a fokozott figyelmet érdemlő tanulói csoportok nevelésével és oktatásával összefüggő kérdéseket tárgyaló fejezetét olvashatjuk. Ennek a fejezetnek a célja annak bemutatása, hogy a fokozott figyelmet érdemlők csoportjaiba tartozóknak (nemzeti kisebbségek, etnikai kisebbségek/romák, bevándorlók) a méltányosságot megteremtő oktatása miért és hogyan járulhat hozzá a társadalmi egyenlőség létrejöttéhez. Jó példák bemutatásán keresztül, a hátrányos helyzetű csoportok esélyegyenlőségének elérését előtérbe állítva foglalkozik a fokozott figyelmet érdemlő csoportok iskolába lépés előtti és utáni nevelésével, oktatásával. A pedagógusok tekintetében a szerző rámutat arra, milyen plusz kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy az e csoportba tartozó tanulók iskolai sikerességét megalapozzák.

A *Falus Iván* és *Orgoványi-Gajdos Judit* által írt, a pedagógust középpontba állító fejezetben az olvasó a következő kérdésekre kaphat választ: Vajon, létezik-e abszolút értelemben vett „jó pedagógus”? Mi áll a pedagógusi döntések mögött? Mire valók és mit takarnak a pedagóguskompetenciák? Hogyan jellemezhető a pedagógusok szakmai fejlődése? Milyen pedagógusi karrier-

utakat különböztethetünk meg? Melyek a pedagógusok leggyakrabban előforduló kihívásai, és milyen eszközök, módszerek segíthetik őket a megoldások megtalálásában? Ezt követően, *Kotschy Beáta* fejezetében az oktatásméleti szempontok tematizálódnak, és elsősorban a mindennapi pedagógiai döntéseket meghatározó kérdések kifejtésére kerül sor; a jövőkép és a célok bonyolult kapcsolatáról, az oktatásban szereplők és érdekeltek rendkívül gazdag, de sok esetben egymástól eltérő, sőt ellentétes célrendszerének figyelembevételi lehetőségeiről és szükséges harmonizálásáról, az egységesség és

differenciáltság igényének kettős szorításában meghatározni szükséges döntésekről, és az eredmények és célok összehasonlíthatóságának igényéről – szűkebben a „mérhető célok”

problematikájáról. *Knausz Imre* fejezetében azokra a kérdésekre kapunk választ, hogy mit tanítanak az iskolában, illetve mit szoktak tanítani, és mit kellene tanítani? Mint a szerző írja, ebben a fejezetben megpróbál egy fogalmi keretet felvázolni annak érdekében, hogy a tanárjelöltek önállóan tudjanak gondolkodni ezekről a kérdésekről, és képesek legyenek részt venni az ezekről szóló társadalmi diskurzusokban. *Nahalka István* ezután az oktatás tartalmi szabályozásával foglalkozik, többek között fókuszba állítva az oktatás tartalmi szabályozásának eszközeit, a tantervet és típusait, a hazai tantervi rendszerszert és annak változásait. *Falus Iván* és *Szűcs Ida* az oktatás folyamatának, fogalmi meghatározásának, az önszabályozó tanulásnak és az oktatás stratégiájának szán egy-egy fejezetet. Az elsőben az oktatás hogyanjának kereteit kívánták meghatározni. Mint íróják, a tanulás és a tanítás egymással karöltve

Melyek a pedagógusok leggyakrabban előforduló kihívásai?

valósulnak meg, és az oktatási folyamat az a keret, amelyen belül a pedagógus különböző oktatási stratégiákat, azon belül módszereket, eljárásokat, szervezési módokat és eszközöket alkalmaz, és támogatja a tanulót a tanulásban, azaz az oktatás tartalmi elemeinek elsajátításában. A tanuló oldaláról vizsgálva ebben a folyamatban a művelődési javak elsajátításán kívül a hatékony tanulás támogatása is kiemelt fontosságú. A hatékonyságot az önszabályozott tanulás fokozatos megvalósulása garantálja. A másik fejezetben a pedagógus által az oktatási folyamatban alkalmazott stratégia fogalmának meghatározására és a stratégiák általuk meghatározott szempontok szerinti bemutatására vállalkoztak, hangsúlyozva, hogy az oktatási stratégia fogalmát, mint cselekvési tervet, az oktatási folyamat (cselekvési sorok) részeként értelmezik. Ezt a két fejezetet követi *M. Nádasi Mária* írása, aki a pedagógus tevékenysége felől közelíti meg az oktatás szervezési módjait, amelyeket a tanuló szempontjából az oktatás munkaformáinak nevez.

Mint írja, az általa bemutatott mindegyik szervezési módnak/munkaformának a gyakorlatban többféle változata van. Megjelenésükben, hatásukban a különbségek alapvetően abból adódnak, hogy a zárt, esetleg a nyílt oktatásban, vagy – ahogy az leggyakoribb – a nyílt oktatás elemeinek alkalmazásával jellemezhető tanulás-tanítás érdekében alkalmazzák-e ezeket. *Szűts Zoltán, Lengyelne Molnár Tünde és Racsko Réka* az oktatás eszközeinek és digitális technikáinak kérdéskörével foglalkoznak, kitérve a taneszközök és a digitális alkalmazások kiválasztására, a digitalizáció hatásának bemutatására és a digitalizációra épülő stratégiákra. *M. Nádasi Mária* egy

Honnan tudták képesítés
nélkül, hogy mit
és hogyan kell tenni?

újabb fejezetben az oktatás szervezeti keretével és formáival foglalkozik. Arra emlékeztet, hogy az elmúlt évtizedek pedagógiai gyakorlatában voltak már olyan helyzetek, amikor megszorodott a hazai oktatásügyben a képesítés nélküliek alkalmazása; az erre vállalkozók pedig bementek az osztályba, és elkezdtek tanítani. Honnan tudták képesítés nélkül, hogy mit és hogyan kell tenni? A tapasztalatok szerint azt a gyakorlatot próbálták másolni, amelyet iskolásként ők maguk átéltek. Ezek az átélt élmények azonban csak egy vékony szeletét képezték a megvalósítható lehetőségeknek, hiszen az osztály- és tanórarendszernek többféle szakmai megközelítése lehetséges. Ez a fejezet ennek a megvalósítható, komplex gyakorlatnak a kaleidoszkópszerű, csak vázlatos bemutatására vállalkozik.

A kezdő pedagógussal kapcsolatos sajátos problémakört, a kezdő tanárok legáltalánosabb és legfontosabb problémáit, valamint a tanulásszervezés és a fegyelmezés kérdését *Szívák Judit* és *Péter Petra* foglalja össze. A fejezetben többek között szó van az önismeret, a tanárkép és tanári attitűd támaszt nyújtó szerepéről, az iskola megismeréséről, valamint a tervezés jelentőségéről a kezdő pedagógusok munkájában. Külön rész foglalkozik a tanulásszervezés és a fegyelmezés problémakörével – mint a kezdő tanári problémák egyik sarkalatos pontjával. Ezek után *Rapos Nóra* gondolatai a pedagógiai értékelésnek a humánökológiai szempontú megközelítése és az osztálytermi értékelés köré csoportosulnak, összességében arra mutatva rá, hogy az értékelés témája komplex, csak rendszerűségében megérthető, és érdemes a szélsőséges megközelítések helyett minden

szó van az önismeret, a tanárkép és tanári attitűd támaszt nyújtó szerepéről, az iskola megismeréséről, valamint a tervezés jelentőségéről a kezdő pedagógusok munkájában. Külön rész foglalkozik a tanulásszervezés és a fegyelmezés problémakörével – mint a kezdő tanári problémák egyik sarkalatos pontjával. Ezek után *Rapos Nóra* gondolatai a pedagógiai értékelésnek a humánökológiai szempontú megközelítése és az osztálytermi értékelés köré csoportosulnak, összességében arra mutatva rá, hogy az értékelés témája komplex, csak rendszerűségében megérthető, és érdemes a szélsőséges megközelítések helyett minden

nézőpont értékeit megőrizni. Szintén önálló fejezetben *Lénárd Sándor és Czető Krisztina* összegzik az iskola szervezetének kérdéskörét. Az iskolát mint szervezetet értelmezik, számba veszik a szereplőit, feltárják utóbbiak feladatköreit, határendszerüket, kapcsolódási lehetőségeiket, bemutatják a működés közben azonosítható jelenségeket, értelmezik a szervezetelméleti modelleket és a mindezekkel összefüggő dilemmákat.

Fodor Zoltán és Kotschy Beáta fejezete a tanár tervező munkájáról szól. E téma tárgyalása ugyan megelőzhetné a könyv több, eddig bemutatott fejezetét, a szerzők azonban jelzik, hogy tekintettel arra, hogy a pedagógus tanuláshoz előfeltétele a korábbi fejezetek ismerete, ezért került a téma kifejtése a könyv végére. A kötet *Csikós Csaba* írásával, egy kutatómódszertani fejezettel zárul, ahol a kutatásalapú pedagógusképzéshez való kutatómódszertani alapismeretek bemutatása történik, iránymutatást adva a szakirodalom forrásaihoz, műfajaihoz, és azok feldolgozásához.

Fontos, hogy a kötet teljes szövegtörzsében behúzott, apróbetűs szövegrészek találhatók, amelyek az adott témára vonatkozó kiegészítő információkat tartalmazzák. A szerzők ezzel – további kutatási irányok,

források megjelölésével, eredmények ismertetésével – az adott téma iránt mélyebb érdeklődést mutató olvasókat kívánják támogatni. A szövegben gyakran találhatók linkek. Ezek egy része a kötet online változatának fejezeteihez utal, más részük további új, kiegészítő információkhoz, szakirodalmakhoz vezetnek. Ezen linkeket követve az olvasók részletesebb kifejtést olvashatnak az adott témával kapcsolatban. Egy-egy fejezet végén pedig feladatok találhatók, amelyek az elméleti témák gyakorlati szempontból történő megértését szolgálják. A kötet végén tárgymutató támogatja az egyes fejezetek könnyebb tartalmi áttekintését.

Ismételten megerősítjük, hogy a szerzők e kötetet nem tankönyvnek szánják, hangsúlyozva, hogy önmagában ebből a könyv-

egyetlen könyvből sem lehet megtanulni tanítani, de a kötet a felkészülés egyik fontos eszköze, segédlete lehet

ből, mint ahogyan egyetlen könyvből sem, nem lehet megtanulni tanítani, de a kötet a pedagóguspályára való felkészülés egyik fontos eszköze, segédlete lehet. Aki e munkát tanulmányozza, forgatja, olyan elméleti alapokat szerezhet meg belőle, amelyek segítik őt, hogy a gyakorlattal szembesülve képes legyen pedagógiai nézeteinek tudatos kialakítására, illetve a gyakorlati tevékenységéhez szükséges készségek és képességek fejlesztésére.



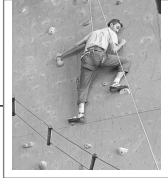
ABSTRACTS

BOGNÁR, LÁSZLÓ: How to teach art cinema in public education?

The essay argues for the possibility of the educational use of art cinema through illustrative examples; it does not argue for the necessity of its use. It assumes a target group of students aged sixteen and above. In all cinematographic works there are artistic, commercial and manipulative motifs, and what distinguishes the art cinema is that it subordinates commercial and manipulative interests to artistic needs. The essay interprets the artistic output of the motion picture in terms of Gadamer's ontology of the image (icon). Art cinema cannot be contrasted with mass media film. The essay argues that film is a mass medium from the moment of its birth. The art cinema film is an example of an authentic cinematographic exploration of the subject (the matter), so its inclusion in education can make a great contribution to the development of students' critical attitude towards media products. Probably it is the thematic involvement or interest that can most connect the sympathetic audience (the connoisseur) of an art film with the narrative of the film. The interest and commitment to the subject, to the matter, can be captured in the creative (narrative and stylistic) choices. Thus, the teaching of the art cinema must first and foremost make these choices accessible, subject to reflection and consideration. However, these choices can also be grasped from one or two selected scenes of the film, which does not require preliminary reproductive knowledge of the complete work. The formulation "complete work" suggests that the art cinema film has a single, closed, indissoluble form. The essay uses examples to show that a single art film can have multiple forms, derived from creative choices with regard to the audience and circumstances. Finally, three examples of art film scene try to show possible ways to make students aware of their thematic involvement and thus make narrative choices accessible to them.

Keywords: *students 16 and above, art cinema, mass media film, hermeneutical ontology of image (icon), thematic involvement*





K. NAGY EMESE – LUBINSZKI MÁRIA – PÁLFI DORINA –
FAZEKAS RÓBERT

Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói
szimpóziuma a XII. Országos Neveléstudományi
Konferencián – Pécsi Tudományegyetem, 2022. november
17–19.

NAPLÓ

Az évente, elsősorban kutatók számára megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia az egyik legrangosabb esemény a témában. A résztvevők értesülhetnek, illetve számot adhatnak itt friss kutatásokról, megoszthatják gondolataikat egymással – az esemény a szakmai feltöltődés lehetőségét nyújtja.

A 2022. évi konferencián a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói szimpózium keretében, *Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról* címmel bemutatták az egyik legaktuálisabb kérdéshez, a tanárképzés megújításához kapcsolódó kutatásaikat, megállapításaikat, s tájékoztatást adtak az eddig megtett és tervezett lépésekről. A konferencia címéhez – *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* – igazodva a tartalom a globális, rendszerszintű változás tényezői közül a 21. századi képességekre, ezek oktatási rendszerben történő megjelenésére, illetve ezzel

párhuzamosan a pedagógusok pályára lépésekor az ott megélt esélyegyenlőtlenségek csökkentésére fókuszált. A bemutatott innováció – melyet a felsőoktatást érintő kormányrendelet képzési és kimeneti követelményeinek megfelelően, a gyakorlatorientált tanárképzés megvalósítását középpontba állítva dolgozott ki a Miskolci Egyetem – pilot projekt keretében valósult meg, majd került bevezetésre az intézményben. Gyakorlati jelentőségét növeli, hogy a koncepciót a Tanárképzők Szövetsége és az egyetemi tanárképző központok főigazgatói is megismerték, így az innováció ténylegesen segítheti a felsőoktatási intézményeket az új képzési és kimeneti követelményekhez való igazodásban.

A szimpózium keretében szó volt a helyi tanárképzés átalakítását segítő, a Stanford Egyetem által szervezett inquiring Stanford Teacher Education Programról (iSTEP), az osztálytermi méltányosság megteremtése

alapelvét (Cohen és Lotan, 2014; Darling-Hammond, 2010; Lotan, 2006) magáévá tevő, a Miskolci Egyetem által megkomponált koncepcióról, a megalkotott új képzés felépítéséről, annak elméleti és a gyakorlati kivitelezéséről (K. Nagy, 2019). Az előadások kitértek a képzőhelyek, gyakorlóiskolák és partneriskolák új feladataira – és ezzel összefüggésben a vezető felelősségére –, a hallgatók kötelességére és az iskolai szakvezető/mentor feladataira. Hangsúlyozták a Miskolci Egyetem által definiált iskolai (i-mentor) és az egyetemi mentor (e-mentor) együttműködésének szükségességét, és kiemelt figyelemmel mutatták be az egyetemi mentor feladatkörét, felelősségét, tevékenységét, illetve az iskolai mentorok képzését segítő innovációt. Szó esett a hallgató, az iskolai mentor és az egyetemi mentor sikeres együttműködésének alapkérdéseiről, az ehhez szükséges készségekről is, amely tartalmak egy újrafogalmazott szakirányú továbbképzés keretében jelennek meg.

A pedagógusszerep kialakításának kihívásai

2018-ban a pedagógusképzés általános elméleti modelljei (Rapos, 2015) kiváló kiindulópontot jelentettek ahhoz, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete meghatározza a saját elméleti modelljét, hitvallását, és ehhez igazodva kijelölje az osztatlan tanárképzés lehetséges módszertani fókuszait (Knausz, Lubinszki és Takács, 2018). Ennek során az egyetem kifejezetten és tudatosan igyekezett figyelembe venni a teljes tanári pályafutás szükségleteit – s ebben a kontextusban a korábbiaknál szélesebb értelmezési

horizontot igényelhetnek a pedagógusképzésben szereplő ismeretanyagok. Mindenre nem lehet felkészülni az életben és a szakmai pályafutásban, arra azonban igen, hogy az óhatatlanul bekövetkező, önmagunkkal és a nehézségekkel való megküzdés kihívását eléánk állító időszakokban a lehető legegészségesebben tudjunk működni, s minél rövidebb idő alatt a munkaképes egyensúlyi helyzetbe rendeződjünk vissza. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének célja a pedagógusi munkára való illetén fókuszú felkészítés, igazodva a jelen iskoláinak elvárásaihoz és kihívásaihoz, valamint hogy biztosítsa a folyamatos szakmai fejlődést, az élethosszig tartó tanulást.

Rapos (2015) az alábbiak szerint foglalja össze a pedagógusképzésben a gyakorlatok eredeti funkcióit, amelyek:

- a tapasztalatszerzés,
- a tanári képességek fejlesztése,
- a tanári képességek értékelése.

A képzésben megjelenő további funkciók:

- a folyamatos szakmai fejlődés,
- az érzékenyítés,
- a gyakorlóhely szempontjai,
- a foglalkoztathatóság,
- a pályaaorientáció,
- a kutatásra felkészítés,
- az innovációra felkészítés. (6. o.)

Knausz, Lubinszki és Takács (2018) szerint a tanárképzés lehetséges módszertani

fókuszait a következőképpen határozhatjuk meg:

- a hátrányos helyzet iskolai kezelésének módszertana,
- rendszerszemléletű, holisztikus, a változásra és fejlődésre nyitott pedagógusi mentalitás kialakítása (attitűdváltás),
- az önszabályozó tanulás kialakításának módszerei (reflektivitás),
- a tanári szerepmodell, szereprepertoár és szakmai önismeret módszerei.

Négy évvel ezelőtt, amikor a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében ezek a gondolatok megszülettek, a szakemberek még nem sejtették, hogy átalakul az osztatlan tanárképzés, és gyakorlatorientált mintatantervvel el is indul 2022-ben. A megújult tanárképzés mintatantervében az egyik legszembetűnőbb változás a korábbihoz képest az iskolához kötött gyakorlati tárgyak első szemesztertől való megjelenése. A *Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok* című kurzus több féléven keresztül ad lehetőséget a hallgatóknak arra, hogy közvetlenül az iskolában figyeljék és ismerjék meg a pedagógusszakma kihívásait és módszereit. Az iskolai jelenlét egészen a képzés végéig megmarad, egyre bővülő gyakorlati idővel és egyre komplexebb feladatokkal, illetve módszertani repertoárral. Így a szakmai szerepszocializáció az egyetemre való belépés első pillanatától megkezdődik. A tanári felkészítés pedagógiai-pszichológiai moduljának több tantárgya is ennek a szocializációs folyamatnak a támogatását szolgálja, a lexikális ismeretek elsajátításán túl. A pszichológiai kurzusok közül a *Szakmai önismeret*

és a *Pedagógiai pszichológia* gyakorlat kurzus ad tágabb lehetőséget a szakmai szerep önreflektív kidolgozására. A teljes képzési rendszer inspirálja és igényli a pedagógushallgatók reflektív gondolkodását, s így egy

egészen újszerű, transzverzális kompetenciakészlet kialakulását és fejlődését motiválja és katalizálja.

Az alább idézett, egy korábbi tanulmányból származó gondolat

(Knausz, Lubinszki és Mur-

vainé Ádám, 2015. 4. o.) rögtön rávilágít a rendszerszemléletű felfogás egyik lényeges elemére, a közösségi és kontextuális határok, valamint a társas interakciók fontos, befolyásoló hatása jelentőségére:

A kezdő pedagógus, amikor belép egy iskola közösségébe, általában még nem rendelkezik azzal a kultúrával vagy mentalitással, amely az adott iskolára jellemző. Mentalitását az egyetemről, az ifjúsági szubkultúrákból hozza, ez fejeződik ki öltözködésében, beszédmódjában, a diákokkal való érintkezés hozott rutinjaiban. Mindez azonban ellentmondásba kerül az iskola uralkodó pedagógiai kultúrájával, és az esetek túlnyomó többségében nem kétséges, hogy ez a feszültség hogyan fog megoldódni. A kezdő pedagógus átalakulása néha egészen drámai. A társas teret meghatározó szokások átvétele valójában a szociális reprezentációk átvételét jelenti, és hősünk hamarosan ugyanazokat a nézeteket fogja vallani, mint a közösség régebbi tagjai. A pedagógiai kultúra magja nem a lélekben van, hanem kívül, a társas erőterében.

Hasonló elemeket hangsúlyoznak a kollaboratív tanulási stratégiák is, amikor arról beszélnek, hogy a tanulási folyamatok a kapcsolati együttműködésen és egyenjogúságon alapulnak. Az intézmény, az intézményen belüli kapcsolatok, az egyes helyzetek, a korábbi lexikális és tapasztalati tudás mind-mind egy egységes, holisztikus rendszert alkotva határozzák meg az élet fontos folyamatait. Ebben a rendszerszemléletű pedagógiai hitvallásban központi elem a változás, a változási folyamatok menedzselésének képessége.

A tanárképzésben fontos cél, hogy a hallgató a képzés elvégzésével képes legyen önmaga megtervezni egyéni fejlődési és tanulási útját. Ebben a folyamatban az autonómia és a saját tanuláért való felelősségvállalás kialakítása kiemelten fontos tényező (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017, 33. o.). Az önszabályozó tanulás nem pusztán egy kognitív képesség, hanem egy olyan összetett kompetencia, amelyben számos személyiségtényező is szerepet játszik, mint például az önismeret, a tapasztalatokra való nyitottság vagy a kritikák kezelésének képessége. Az önszabályozó tanulás nagyon közel áll a reflexió folyamatához, de nem ugyanaz. Közös bennük a szabályozási és visszacsatolási képesség, amely elengedhetetlen a fejlődéshez. Menter és munkatársai a Raposék által hivatkozott tanulmányukban „a reflexiót körkörös folyamatként” írják le, mely a tervezés, a tevékenység, a tevékenység eredményeiről szóló adatok gyűjtése, a tevékenység elemzése, az értékelés és a reflektív következtetések lépésein keresztül halad (ld. Rapos, 2015, 4. o.). Érdeemes leszögezni tehát, hogy jelen tanulmányban a

reflexiót folyamatként értelmezzük, ebben az értelemben használjuk. A képzés során folyamatosan megjelenő kérdéseket és fejlesztendő feladatokat körvonalaz a tanári szerepmodell és a pedagógusi hitvallás főkezése. A szakmai szereprepertoár a képzés elejétől a tanítási gyakorlatokon és szakmódszertanokon, követő szemináriumokon keresztül kikerülhetetlenül bővítésre, finomításra szorul. A tanári munka minőségére vonatkozó kutatások (pl. Fűzi, 2015) megalapították, hogy nem elég önmagában a személyiséget fejleszteni, hiszen ezen a területen nagyon mély ellenállások és elakadások

is lehetnek, melyek megoldása *nem* a szakmai tanárképzés feladata. Önmagában kevés a kognitív terület fejlesztése is; a lexikális tudás és a különféle módszerek a vizsgálatok alapján csak kevésbé növelték a tanári munka minőségét.

Fűzi vizsgálatai alapján egy olyan komplex modell szükséges, amely ötvözi a tanári minőségre vonatkozó kutatások eddigi eredményeit. (2015, 38. o.). Ebben a modellben a személyiségnek a tanári szerepet támogató elemei a kognitív és módszertani elemekkel a tanári szerepmodellen keresztül integrálódnak (Uo, 42. o.).

Mindezek alapján a Miskolci Egyetemen kiemelten fontos feladat az iskolai mentorok (i-mentorok) és az egyetemi mentorok (e-mentorok) felkészítése, célspecifikus kompetenciafejlesztése, és az együttműködési lehetőségek pontos kidolgozása. Ezt részletezzük az alábbi fejezetben, folytatva a szimpózium összefoglalóját.

kiemelten fontos feladat az iskolai mentorok (i-mentorok) és az egyetemi mentorok (e-mentorok) felkészítése

Az egyetemi mentor (e-mentor) szerepe a pedagógushallgatók pályakezdekőskor kialakuló egyenlőtlenségeinek csökkentésében

Minden szakma esetében elmondható, megállapítható, hogy a pályakezdés megterhelő. Míg teljes értékű munkavállalóvá válik a pályakezdő, addig kisebb-nagyobb hibákat követ el, néha rosszul dönt, bizonytalanságot, szorongást él meg. A tanári pálya esetében ez a kezdeti időszak még inkább kihívásokkal teli, épp ezért felfokozott érzelmi állapot jellemzi, hiszen, bár a kezdő pedagógus nem rendelkezik annyi tapasztalattal, mint idősebb kollégái, mégis ugyanannyi felelősséget és feladatot kell vállalnia a diákok oktatása-nevelése területén. A fiatal tanár minden bizonytalansága és „botlása” a diákok, szülők előtt történik, ami ismételt gátlásokat, szorongást okoz(hat) (Szivák és Péter, 2022; Szivák, 1999). Emellett fontos szereplők a kollégák, akik gyakran nem tekintik egyenrangú félnek a pályakezdő pedagógust, akire még kompetenciájának bizonyítása is kihívásként nehezedik.

A pedagóguskutatás a hatvanas-hetvenes évektől kezdve figyel a kezdő pedagógusok fejlesztésére, stratégiákat dolgoz ki támogatásukra, megerősítésükre. A pedagógusképzés célja, hogy magabiztos tanárokat „neveljen”, akik az – elkerülhetetlenül bekövetkező – nehézségeket nem szorongásként, hanem fejlődési lehetőségként élik meg, akik pedagógiai nézetrendszere befogadó, és akik a fejlődésre nyitottak. E cél elérése érdekében a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében innováció zajlik. A

minden bizonytalansága és „botlása” a diákok, szülők előtt történik

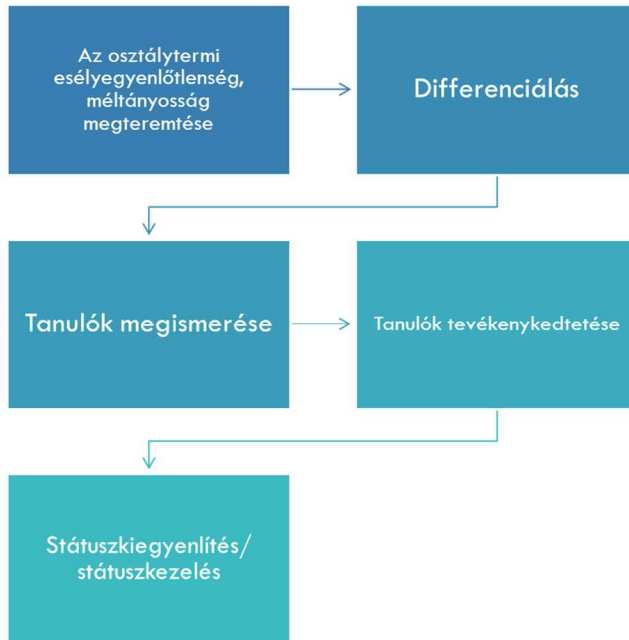
minél több tapasztalat megszerzése érdekében a pedagógushallgatók egyetemi éveik kezdetétől részt vesznek iskolai gyakorlaton. Emellett jelentős innováció, hogy a közoktatási intézményben dolgozó, gyakorló pedagógus mellett harmadik szereplőként egy egyetemi oktató is segíti a pedagógushallgató fejlődését. Így a hallgató egy közoktatásban részt vevő iskolai menttorral (i-mentor), illetve egy egyetemi oktató menttorral (e-mentor) tart kapcsolatot. Ezzel az átszervezéssel a hallgató gyakorlati tapasztalását elméleti tudás erősíti meg, és mindez párhuzamosan, egy időben történik (K. Nagy, 2019).

Míg az i-mentor a hallgató gyakorlati tevékenységét koordinálja, iskolai jelenlétét szervezi, gyakorlati tudásának fejlesztéséért felel, addig az e-mentor felelősségköre két irányba mutat. Egyfelől elérhető, egyenrangú partner a hallgató számára. Bármilyen kérdés vagy felmerülő bizonytalanság esetén válasszal, megerősítéssel szolgál, ezzel egyidejűleg segítő személyként áll az i-mentor mellett is. Ha bármilyen kommunikációs vagy szemléletbeli különbség merülne fel az i-mentor és a hallgató között, az e-mentor hivatott ennek megoldásában közreműködni, mintegy hídát képezve kettejük közé (K. Nagy, 2019).

A pedagógusképzés célja – amellett, hogy a hallgatók a képzésben magabiztos és felkészült pedagógussá váljanak pedagógusokat nevel a hallgatókból – az is, hogy gondot fordítson arra, milyen szemlélettel rendelkező pedagógusok kerülnek a pályára. Az 1. ábra azt a logikai menetet ismerteti, amely alapján a tanárképzéseknek céljaikat hasznos lehet átgondolniuk.

1. ÁBRA

A méltányosság megteremtésének feltételei



FORRÁS: saját szerkesztés

Ma már elfogadott szemléletnek számít az osztálytermi méltányosság megteremtésének igénye (K. Nagy, 2016). A méltányosság megteremtése „a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést” (K. Nagy, 2015, 109. o.) jelenti, amely minden tanuló számára biztosítja a saját tudásához, képességéhez és készségéhez mért minőségi oktatást. Ehhez differenciálásra van szükség, hogy a tananyagot és a tanulási stratégiákat a diákok egyéni, változatos készségeihez, sajátosságaihoz igazítsuk. Ha diákjainkat differenciált módon szeretnénk oktatni, akkor arra van szükség, hogy megismerjük őket. Nem elég a kollégákkal való konzultáció, fejlesztési dokumentumok elolvasása, sőt a diákokkal való beszélgetés

sem nyújt számunkra megfelelő és kellő információt a tanulók tanulási szokásairól. Ahhoz, hogy eredményes személyre szabott oktatás valósuljon meg, a diákok tevékenykedtetése szükséges. Ha minden tanuló bevonása a célunk, azt kell elérnünk, hogy mindenki hozzáférjen a feladathoz, részt vegyen a tevékenységben – ezt pedig csak úgy tudjuk megvalósítani, ha a diákok egyenlő vagy közel egyenlő státuszból tudnak tevékenykedni a tanórán (K. Nagy, 2015).

Az iskola világában a diákok között spontán kialakul egy hierarchikus sorrend egymás kompetenciájának megítélése alapján. Ez a sorrend státuszkülönbséget eredményez. Ez akkor válik problémává, amikor

az alacsony és magas státuszú diákok tanulásban való előmenetele egyenlőtlené válik (K. Nagy, 2015). A magas státuszú diákok – mivel aktív résztvevői a feladatmegoldásnak, és sokat kommunikálnak – kiegyenlített fejlődést mutatnak. Velük ellentétben az alacsony státuszú tanulók nem tudnak vagy nem akarnak részt venni a feladatmegoldásban, ezáltal fejlődésük megreked (Cohen és Lotan, 2014, 1995; K. Nagy, 2015a). Az alacsony státuszú diákok sok esetben fizikailag is kirekesztődnek a csoport munkájából, amely gyakran a közösséget zavaró viselkedéshez vezet. A pedagógus az ilyen eseteket olykor tévesen ítéli meg, és szidással vagy büntetéssel reagál az alacsony státuszú diák magatartására (Cohen és Lotan, 2014). A megfeddés, szankció helyett az ilyen esetekben a pedagógusnak a státuszkezelés eljárását kell alkalmaznia, amely a kialakult státuszkülönbségekből adódó problémát orvosolni képes.

A státuszkezelés lényege, hogy a pedagógus módosítja az osztályban kialakult státuszhelyzetet azáltal, hogy megváltoztatja „a tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait” (K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.).

A fentiekből következőre megállapítható, hogy a diákok közötti státuszviszonyok megfigyelése és a státuszkiegyenlítés mint eljárás lehetőségeinek felhasználása olyan kompetencia, melyre a pedagógushallgatóknak szüksége van pályájuk során.¹ A státuszkezelés ismeretével tudatosabb pedagógussá válnak, annak segítségével pályakezdésüket magabiztosabban

élhetik meg, hiszen van eszközük arra, hogy a csoportdinamikát kezeljék, a diákok közötti hierarchikus sorrendet befolyásolják. A státuszkezelés megismertetése a hallgatókkal esélyt teremt, hogy a pályakezdéskor megélt szorongások, bizonytalanságok csökkenjenek, s habár a pályaszocializáció és a pedagógussá válás mindenképp hosszú folyamat, mégis egyenrangú pedagógusként léphessenek a tanári karba.

A gyakorlatorientált tanárképzés megvalósításának dilemmái a gyakorlóterepen – A középiskolák szerepe az új típusú tanárképzésben

A Miskolci Egyetem partneriskolájaként működő Földes Ferenc Gimnázium, tehetséggondozó munkájához és esélyteremtő elkötelezettségéhez hűen, sokoldalú képzést ajánl a középfokon végzettséget szerezni kívánók számára. A kiváló eredményeket felmutató gimnázium képzési ajánlatában az elsődleges tehetséggondozás feladata mellett megtalálható a társadalmi felzárkóztatást és esélyteremtést magára vállaló Arany János Tehetséggondozó Program, valamint a felnőttoktatás területén második esélyt biztosító Digitális Középiskola.

A partnerintézményi státuszuk megfelelően a Földes Ferenc Gimnázium nem egyetemi fenntartású köznevelési intézmény, tehát nem gyakorlóiskola. Vannak szakvizsgázott mentorpedagógusaink, akiknek a gyakorlatvezetői beosztásuk és a tapasztalaton alapuló szakértelmük lehetővé teszi, hogy az ország felsőoktatási intézményeiből szakértői

a kialakult státusz-
különbségekből adódó
problémát orvosolni képes

¹ Részletesen foglalkozik a témával lapunkban L. Pálfi Dorina *Láss, ne csak nézz! A pedagógushallgatók tudatos hospitálásának elősegítése az osztálytermi státuszviszonyok megfigyelésén keresztül* című munkájában. (A szerk.)

minőségben fogad hassanak hallgatókat – és hasonló tapasztalattal és tudással más kollégáink is rendelkeznek. A nem gyakorlóiskolai státusz azonban számos kérdést vet fel.

Először is: a gimnázium a fenntartó tanterület intézménye, és nem a Miskolci Egyetem gyakorlóiskolája. Ebből a jogállásból következik a kérdés, hogy járható út-e, hogy felsőoktatási képzőhely a gimnázium pedagógusával köt kétoldalú szerződést, hiszen más jogi státusza van akkor a tanárnak, amikor a hallgató az óráján hospitál, más, amikor a tanórát elemzi, megbeszéli a hallgatóval, és más, amikor a hallgató tart órát az osztályában. Az első esetben a tanár első sorban az iskolai munkaköri feladatát végzi, a másodikban tisztán az egyetem mentorként tevékenykedik, az utóbbi esetben pedig

a tanítási gyakorlat irányítása munkaidőben történik, és a tanár a munkaköri feladatát (a tanóra megtartását) speciális módon, a hallgató tevékenységén keresztül látja el.

Másodszor: kérdés a hallgatók gyakorlati munkáját irányító kolléga megnevezése és feladatköre. A gyakorlóiskolákban ehhez a feladatkörhöz a vezetőtanár elnevezést kapcsolják. A partneriskolákban a felsőoktatási intézménnyel egyetértve alakult az elnevezés, amely a Miskolci Egyetem részéről *iskolai mentor* (2022-től, felmenő rendszerben *i-mentor* az egyetemi gyakorlat megkezdésétől, a kifutó évfolyamokon pedig *mentorpedagógus*).

Jelen szövegben kvázi szinonimaként használjuk a *vezetőtanár* és a *mentor*, *mentortanár*, *mentorpedagógus* megnevezéseket, és mindig a tanárjelölttel a gyakorlata során foglalkozó pedagógust értjük rajta. Ebben a felsőbb iránymutatás nélküli „szabadságban” érdemes az elnevezéseket és a speciális képzettség iránti követelményeket egyértelműsíteni. A már kifutó rendszerben *vezetőtanár* a szaktárgyi gyakorlatot vezető pedagógus, oktató általános megnevezése. *Mentortanár* az összefüggő szakmai gyakorlatot irányító kolléga, aki ehhez a tevékenységhez szakvizsgával rendelkezik (legalábbis rendelkeznie kellene). Kíváncsi, hogy ezek az elnevezések és követelmény az új rendszerben is, a 4. és 5. évfolyamokon megmaradjanak.

Az új, felmenő rendszerben a hallgatók fogadására alkalmas és nyitott intézmények tekintetében a 63/2021.(XII.29) ITM rendelet ad támpontokat, hogy milyen elnevezést használjanak a képző intézmények a hallgatók fogadására kijelölt kollégák megnevezésére, illetve, hogy képzettséggel, szakvizsgával rendelkezzenek-e. Úgy véljük, hogy mivel minden hallgató az első szemesztertől kezdve részt vesz külső, iskolai gyakorlaton, a hallgatók magas létszáma miatt egyelőre nem követelhető meg, hogy szakvizsgázott pedagógus fogadja őket. Az *iskolai mentor* (*i-mentor*) elnevezést tartjuk észszerűnek az első három évfolyamon használni azoknak a pedagógusoknak, oktatóknak, akik mentorálják a hallgatókat, és akik nem feltétlenül szakvizsgázott személyek.

Sajnos a nevezéktan kialakítása még várat magára, aminek az oka részben az, hogy a gyors változások miatt különböző tanárképzési struktúrák élnek egymás mellett, részben pedig az, hogy a szerepek az iskola, az egyetem, illetve az előmenetelért felelős OH oldaláról nézve más és más funkciók szerint rendeződnek. A jelenleg az iskolákban használatos elnevezések:

Vezetőtanáár: egyetemi fenntartású gyakorló köznevelési intézmény alkalmazottja, a köznevelési törvény definíciója szerint

Mentor: olyan pedagógus, aki a gyakornok segítője a pedagógus I fokozatba való minősülésre vonatkozó felkészülési folyamatban (a 326/2013 rendeletben szabályozott, ott *mentorpedagógus*ként jelzett funkció)

Mentorpedagógus: köznevelési partnerintézményben a pedagógiai gyakorlatot végző egyetemi hallgató mellé rendelt, a 63/2021-es ITM rendelet szerint a gyakorlat irányításával megbízott pedagógus

Konzulens tanár: gyakorlatát végző egyetemi hallgató mellé rendelt pedagógus a köznevelési intézményben, aki az egyetemistát a 2. szakjához kapcsolódóan támogatja, és segít a portfólió összeállításában. Ez a státusz meg fog szűnni feladatnélküliség miatt.

e-mentor: új típusú tanárképzésben az az egyetemi oktató, aki a hallgató segítője; az egyetem által javasolt elnevezés alapján

i-mentor: az új típusú tanárképzésben az egyetemi hallgató köznevelési intézményben folytatott gyakorlatának a segítője; az egyetem által javasolt elnevezés alapján.

Harmadszor: a mentortanárok heti munkaidejét is jogszabály rögzíti: az intézményen belül tölti a munkaidő 80%-át, melyből a teljes munkaidő 55–65%-a tanítási órával, a 15–25%-a egyéb nevelési-oktatói feladatokkal telik, 20%-a intézményen kívüli tevékenységgel. A partnerintézményi státusznak megfelelően a mentorpedagógusok munkaidejükben foglalkoznak az egyetemi hallgatókkal, amely számukra a fentiek értelmében mentori többletfeladat; ez az intézmény oldaláról okoz nehézségeket, hiszen nehézkesé teszi, hogy a mentorpedagógus további intézményi feladatokat végezzen (pl. eseti helyettesítés). Igényként jelentkezik az is, hogy a vezetőtanár a hatékony mentori tevékenysége érdekében szervezzen vagy önképzéssel fejlessze tudását, tartsa a kapcsolatot a hallgató képzőhelyével, és végezze a mentori munkájához kapcsolódó adminisztrációt.

A jelenlegi miskolci rendszerben, a hallgató segítésére, a támogató attitűdöt a

gyakorlatban érvényesítve, együttműködés alakult ki a köznevelési intézmény, az egyetem, a mentorpedagógus és a hallgató között. A felek közötti megállapodás az a keret, melyben a hallgató intézményi jelenléte és a mentorpedagógus tevékenysége egyértelmű jogi helyzet alapján körvonalazható. Az azonban speciális helyzetet teremt, hogy míg az iskola állami fenntartású tankerületi intézmény, addig a Miskolci Egyetem alapítványi fenntartású. E kettősség tekintetében is érdemes a keretmegállapodást átgondolni.

Az iskola gyakorlóhellyé válása, a tevékenysége bővülése hatással van az iskola-használókra, a fenntartóra, az iskola felsőoktatási és köznevelési kapcsolataira. Különösen igaz ez, amíg a gimnázium képzési rendszere kettős; egyrészt a 2012-es NAT és a 2017-es érettségi vizgákövetelmények szerint végzi feladatát a pedagógus, másrészt felmenő rendszerben a NAT 2020, és a 2024-től érvényes új érettségi

vizsgarend alapján. A pedagógusképzés átalakítása is kettős feladatot ad a gyakorlatot szervezőknek; egyrészt a hatéves osztatlan képzésben tanulók az ötödik év rövid gyakorlatát, továbbá a hatodéves hallgatók a hosszú gyakorlatukat folytatják az iskolákban, másrészt az új típusú képzésben résztvevők is a gyakorlólhelyeken vannak. A gimnáziumban jelen lévő

hallgatók száma megnő, a mentori tevékenység is átalakul, illetve több gyakorlatot irányító pedagógus bevonására van szükség. A sokféle egyidejű változás generálta feladatoknak való megfelelés intézményi és egyéni szinten is megterhelő, ráadásul ezekről kötelességünk nemcsak a szülők és a gyerekek tájékoztatása, hanem a gyakorlólhelyi feladatok várható – az intézmény alkalmazottait érintő – hatásainak felvázolása is.

A partnerintézményben folyó tanárképzésnek egy sajátos szegmense a tulajdon- és használati jog kérdésköre. A Földes Gimnázium ingatlanja önkormányzati tulajdon, de használati joga az államé. Alapvető kérdés, hogy az alapítványi keretek között működő egyetem hallgatóinak mire terjed ki a használati joga. Az intézményi fejlesztéseknél a gyakorlólhely szempontjai nem feltétlenül esnek egybe a képzőlhely igényeivel, amiből következik az is, hogy a képzőlhelynek alkalmazkodnia kell a gyakorlólhely felszereltségéhez és infrastrukturális lehetőségeihez, azaz saját igényeit nem feltétlenül tudja kifejteni – vagy épp saját technikai igényeit maga biztosítja a gyakorlólhelyen, ami újabb problémákat generál.

A hallgatói gyakorlat hatékonyságának fontos feltétele, hogy egyértelműsítsük a hallgatói tevékenységet. A képző- és

gyakorlólhely munkarendjében tapasztalható eltérések is feladatot adnak. A köznevelésben a tanév szeptember 1-én kezdődik, a felsőoktatásban a szemeszter kezdete hátrébb tolódik. A hallgatóknak számos adminisztratív feladatot kell a szemeszter elején elvégezni, ezért gyakorlólhelyi megjelenésük és tevékenységük jelentős időeltolódásban van

a gyakorlólhely életrendjéhez képest. Tovább árnyalja a kérdést, hogy a tanév első féléve januárban végződik, és azonnal elkezdődik a második félév, míg a felsőoktatásban az első szemeszter tanulmányi idő-

szaka lényegesen rövidebb, a vizsgaidőszak pedig nem része a képzési gyakorlati időszaknak. A második szemeszter kezdete is mélyen belenyúlik a második félévbe, és a szorgalmi időszakhoz kapcsolódó vizsgaidőszak a tanítási félév második felére és az érettségi vizsgaidőszakra esik. Az időkeretek különbségeiből számos nehézség adódik, pl. a hallgató csak önkéntes alapon, saját szervezésben vehet részt tanévnyitón, alakuló, nyitó értekezleteken, osztályozó konferenciákon, érettségi vizsgán. Számos iskolai rendezvényre nincs rálátása, amennyiben azok a vizsgaidőszakban történnek (pl. iskolabál, szalagavató).

Tehát alapvetés, hogy a küldő intézmény keresi a kapcsolatot a fogadó intézménnyel, de egyértelműsíteni kell a hallgató feladatait. A gyakorlat irányítása többféle feladatot ró a fogadó intézményre magára; ilyen a gyakorlat koordinálása, ellenőrzése, adminisztrációja és kommunikációja. Ezeknek a feladatoknak be kell épülnie az intézmény életébe.

A gyakorlat környezeti kérdéseinek áttekintése után a gyakorlatvezető pedagógus

számos iskolai rendezvényre nincs rálátása, amennyiben azok a vizsgaidőszakban történnek

kvalitásainak az áttekintése is szükséges. Az ő tevékenysége kétféle megközelítésből értelmezhető. Az egyik a gyakorlóiskolai vezetőtanárok feladataira vonatkozó szabályozásra fókuszál, a másik a gyakorlatirányítási tapasztalatok felől közelít. A gyakorlat irányításának a szabályozásban lefektetett, objektív feltételeit olyan tényezőkhoz lehet kapcsolni, mint pl. a pályán töltött gyakorlati idő és a képzettség. (Itt fontos megjegyezni, hogy nagyon hasznos lenne, ha a vezetőtanárok felnőttoktatási, illetve felsőoktatási gyakorlattal rendelkeznének.) A másik – sajnos nehezen mérhető – feltételegyüttes a gyakorlatirányító attitűd. A mentorálás komoly szakértői, pedagógiai felkészültséget igényel, azonban vannak olyan emberi tulajdonságok, melyek segíthetnek, és olyanok, melyek az objektív feltételek megléte ellenére is ellehetetlenítik a hallgatói gyakorlatot. Nagy kérdés, ki az ideális gyakorlatirányító pedagógus. Alább a lehetőségek két végletét mutatjuk be, pusztán az illusztráció kedvéért.

Az első esetben a gyakorlatirányító pedagógus egyszakos szaktanárként végzi pedagógiai munkáját, az órátartáson kívül más állandó feladattal nem terhelt. Ebben a helyzetben teljes mértékben a tantárgyi tevékenységére fókuszálhat, részt vesz az intézmény életében, vagyis ez a két terület lesz ismert az irányítása alatt gyakorló hallgatónak.

A másik végletes helyzet – a Földes Ferenc Gimnáziumot ez jellemzi –, amikor a gyakorlat irányítására felkért pedagógus többszakos, a szakjait tanítja, osztályfőnök, munkaközösség-vezető, projektfeladatai vannak, iskolai műsorokat készít,

tehetséggondozó és felzárkóztató foglalkozásokat is szervez helyben – vagy külső munkahelyen az OH megbízásából, ahol ő tananyag-, illetve feladatfejlesztő, tantervfejlesztő vagy egyetemi külső oktató. Stb. Bár ezek a tevékenységek nem feltétlen egy időben történnek, nyilvánvaló, hogy a az adott mentorral dolgozó hallgató a pedagógusi munkának olyan széles spektrumára lát rá, ami sok gyakorló pedagógusnak sem adatik meg.

Az intézményi gyakorlat kiemelt szereplője a hallgató. Egyetemi

státusza egyértelmű, sokkal nehezebb a gyakorlóhelyi helyzetét körülírni. Egy köznevelési intézményben rendszeresen jelen vannak a tanulók, a pedagógusok, a segítő és technikai alkal-

mazottak. Alkalmanként megjelennek a szülők, esetenként meghívott vendégek – de a hallgató egyik csoportba sem tartozik. Iskolai jelenléte nem elszigetelt, minden iskolahasználóval kapcsolatba kerül, használja az intézmény infrastruktúráját, eszközeit, kiszolgálóhelyiségeit stb. Mi jogosítja fel az iskola ilyen sokszínű igénybevételére, és milyen felelősség terheli mindeközben?

A kérdés megválaszolása előtt arra is ki kell térni, hogy ki szabályozhatja a hallgató gyakorlóhelyi jelenlétét, tevékenységét, hozzáféréseit. Egy egyszerű példával szeretnénk illusztrálni a hallgató sajátos intézményi helyzetét:

A pedagógusi tapasztalatok gyűjtése kiter minden intézményi területre és tevékenységre, de vonatkoznak-e a hallgatóra a köznevelési jogszabályok, a titoktartástól az adatkezelésen át, a KRÉTA rendszer hozzáférésehez és használatához? A hallgató semmilyen jogviszonyban nincs a

Mi jogosítja fel az iskola ilyen sokszínű igénybevételére, és milyen felelősség terheli mindeközben?

gyakorlóléssel. Tisztázni érdemes azt is, hogy a hallgató milyen tevékenységekre jogosult a gyakorlóléshelyen, milyen szakmai és magatartási elvárások fogalmazódnak meg vele kapcsolatban. Világossá kell tenni, hogy a hallgató milyen önálló tevékenységet folytathat az iskolában, milyen megbízás adható neki, mit köteles elvégezni és ki utasíthatja. A hallgató a pedagógiai tevékenység gyakorlati megismerése miatt tartózkodik az iskolában, ezért rögzíteni kell aktív és passzív szerepeit a tanórákon, az óráközi szünetekben, az iskolai rendezvényeken és az iskolán kívüli tanulói foglalkozásokon. Ha átgondoljuk a felsoroltakat, *a hallgatók számára egy munkaköri leírás megfogalmazására van szükség*, ami természetesen kiegészül azokkal a tevékenységekkel, amit képzőhelye előír a gyakorlati képzéshez kapcsolódóan.

A hallgatók gyakorlóléshelyi jelenléte hatással van az intézmény szervezeti rendjére, ezért fontos, hogy a hallgató képzése az intézmény pedagógiai programjában is nyomon követhető legyen. Ezek a dokumentumok csak a hatályos jogszabályoknak megfelelőek lehetnek. A köznevelési törvény a pedagógiai program tartalmának szabályozására is kitér, de nem tér ki a felsőoktatás hallgatóinak nevelésben és oktatásban betöltött szerepére. A hallgató gyakorlata során oktatási és nevelési tevékenységet folytat, melynek eredményeiért nem vonható felelősségre, tehát folyamatos kontroll mellett tevékenykedhet. Mivel a pedagógiai folyamatok rendkívül összetettek, ezért az iskola tanulóival önállóan nem végezhet munkát. (Ezért is kérdéses a hatodéves hosszú gyakorlat idején a hallgató önálló tantermi

munkája, ami általánosan elterjedt és elvárt gyakorlat.)

A hallgató a képzési idő jelentős részét gyakorlóléshelyen tölti, ahol az intézmény házirendje rá is vonatkozik. Sajátos helyzete miatt intézményi működését, jelenlétének feltételeit a házirend bővítésével lehet biztosítani. Különösen fontos ezen a területen egyértelműsíteni a hallgató és a nevelőtestület tagjainak kapcsolati rendjét, ahogyan szükséges a hallgató és az iskola tanulói, továbbá a tanulók szülei közötti kapcsolatot is tisztázni.

A gyakorlóléshely szereplők közül foglalkoztunk a vezetői és hallgatói területekkel, ám érdemes a gyakorlatot az iskolában irányító, az egyetem nézőpontjából i-mentor intézményi helyzetét is átgondolni. A pedagógus a tankerület alkalmazottja, munkáját az iskolában, (esetenként több iskolában is)

egyértelműen deklarálta
a mentortanárokkal
szemben megfogalmazott
többtételvárásokat

végzi, tevékenységét a munkaköri leírása határozza meg. Munkajogi státusza alapján lehet határozatlan vagy határozott időre kinevezett, teljes és részmunkaidős, és lehet óraadó is. A hallgató is ke-

rülhet bármilyen munkavállalói helyzetbe, ezért hasznos lenne, ha a közös munka során a hallgatónak alkalma lehetne megismerni különböző munkajogi helyzetben lévő pedagógusok munkáját.

A felsőoktatásban zajló átalakulási folyamatok a pedagógusképzést is érintik, és a képzőhelyek sokat tesznek azért, hogy a hallgatók gyakorlata megfelelően támogatott legyen. A Miskolci Egyetem az i-mentor munkájának támogatására listát állított össze, amelyben egyértelműen deklarálta a mentortanárokkal szemben megfogalmazott többtételvárásokat. Erre nagy szükség van,

hiszen a vezetőtanár az egyetem alkalmazásában áll, teljes rálátása van a kolléga munkájára, míg a partneriskola szakmai és komplex ellenőrzésére az OH és a fenntartó hivatott. A képzőhely a gyakorlat irányításának felelősségét a partneriskolában is meg kívánja tartani, de az ellenőrzéshez nincsenek meg a jogosultságai, ezért egyrészt adminisztratív feltételeket fogalmaz meg, másrészt a bizalmat a szakmai szempontok alapján hitelesíthető tevékenységgel igyekszik megerősíteni.

Összegzés

Turbulens időszakokban alapvetően kétféle stratégiát választhat egy olyan alrendszer, mint a pedagógusképzés: megpróbálja minél kisebb sérülések mentén „átvészelni ezt az időszakot, vagy „lehetőség-ablakként” kezelve elindítja saját innovációs folyamatait. Amennyiben lehetőség-ablak: körülnéz a beágyazottságában, megvizsgálja, milyen hallgatói bázisra építhet. A bekerülő hallgatók sajátosságaiban rejlik ugyanis a tanárképzés szerepvállalásának egyik lehetősége és egyben kényszere is: a jelentősen megváltozott (heterogénebb) társadalmi háttérű, tudású és motivációjú felsőoktatási hallgatói bázist

legyen képes felkészíteni a hátrányos helyzet iskolai kezelésére (Ugrai, 2014, 5. o.).

A gyakorlatorientált tanárképzés bevezetésével együtt járó módszertani megújulás egyben azt a közvetett eredményt is hozhatja, hogy általa egyfajta preventív, védelmi rendszer épül ki a pedagógus számára. Hiszen az önálló tudáskonstrukciós tevékenység nem kizárólag a kognitív apparátust igényli, hanem egy komplex, intrinzik motivált, involválódott hozzáállást, ami önmagában is kiváló kiegészítő-kezelési faktor. Arról nem is beszélve, hogy az érzelmi-indulati élet szabályozása pedagógusoknál – és szinte minden humán szakterületen – sok erőt felémészt, és sokszor nem működik kiegyensúlyozottan. A módszertani megújulás és a Miskolci Egyetem fókuszpontjai együtt – mint egy rejtett tanterv – egy önműködő, autotelikus, reális célokat kitűzni tudó, önmagát motiváló és tudását konstruáló pedagógus képét vizionáltatják.

Hinnünk kell abban, hogy ez a megújulás nem utópikus, és nem is egy választható alternatíva, hanem egy szükségszerűen megoldandó szakmai kihívásra adott adekvát felelet – az adaptív fennmaradás és boldogulás érdekében.

IRODALOM

- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.
- Cohen, E. G. és Lotan R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, **32**, 99–120.
- Füzi Beatrix (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, **3**, 4. sz., 38–56.
- K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*. Líceum, Eger.
- K. Nagy Emese (2019): A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága. *Pedagógusképzés*, **18**, 1–2. sz., 62–77.
- K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? *Új Pedagógiai Szemle*, **66**, 3–4. sz. 7–13.

K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I–II.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

Káplár-Kodácsy Kinga és Dorner Helga (2017): Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány*. 5. 3. sz., 31–49.

Knausz Imre, Lubinszki Mária és Murvainé Ádám Anetta (2015): A pedagógiai kultúraváltás segítése az útkereső projektem keretében innovatív gyakorlatközösségek kialakítása – a tapasztalatok összegzése. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat – kézirat.

Knausz Imre, Lubinszki Mária és Takács István (2018): A szakmai tanárképzés lehetséges módszertani fókuszai. Kézirat. EFOP-3.5.2-17-2017-00001 „Kooperatív képzések és Oktatási innováció a Szakmai Tanárképzésben Kelet-Magyarországon (KOSZT)”

Lubinszki Mária (2022): Az egzisztenciális pedagógia lehetőségei a felsőoktatásban. *OxIPO*. 4. 3. sz.

Rapos Nóra és mtsai (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat könyvei

Szivák Judit és Péter Petra (2022): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk., 2022.): *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 761–798.

Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 9., 4. sz., 3–13.

Ugrai János (2015): A pedagógiai kultúraváltás segítése az útkereső projektem keretében innovatív gyakorlatközösségek kialakítása – elméleti összefoglaló. 1. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat – kézirat







A vendégszerkesztő jegyzete

Tisztelt Olvasó!

Egy olyan lapszámot tart a kezében, amelyben a Miskolci Egyetem oktatóinak, kutatóinak az írásain keresztül bepillantást adtunk abba, hogy milyen pedagógiával, tanárképzéssel kapcsolatos kihívásokat fogalmazunk meg, és milyen területeken folytatunk kutatásokat az egyetemen.

Mivel a Miskolci Egyetem kiemelt figyelmet fordít a tanárképzésre, a hallgatók sokoldalú fejlesztésére, az írások között olyan, a hallgatói kompetenciák fejlesztését célzó programokkal is foglalkoztunk, amelyek segítik az aktív, tudatos állampolgárrá válást: *Életvilágok találkozása – egy egyetemi ösztöndíjprogram rejtett tanterve, oktatási mellékhatásai; Service learning: a tanulási célú közösségi szolgálat. Egy útkereső reflexiói; Vállalkozói kulcskompetenciák az oktatásban*. Az első említett írásban bemutattuk a harmadik misszió feladataihoz illeszkedő Tanítsunk Magyarorszáért ösztöndíjas mentorprogramnak a hallgatókra kifejtett hatását, fókuszba állítva, hogy a program deklarált céljainak – a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók mentorálásának – sikeres megvalósulása mellett a társadalmi hasznosság jelentős részét a program működtetése közben létrejött „oktatási melléktermék”, vagyis a program rejtett tanterve adja. A Miskolci Egyetem élen jár az iskolai közösségi szolgálat eredményes megszervezésében; a második említett írás a hallgatók felkészítését segítő *service learning* koncepciójának és alapelveinek a vizsgálatával foglalkozik, a harmadik szöveg pedig, az előzőekhez tartalmában erősen kapcsolódva, a vállalkozáshoz szükséges kulcskompetenciákat és az oktatásukkal kapcsolatos modelleket, tapasztalatokat mutatja be.

Az osztályterembe nyitottunk be két írással. *A Hogyan oktathatunk művészfilmet közoktatásban? – A filmpedagógia néhány kimondatlan, kibeszéletlen előfeltevéseiről* című esszé a művészfilm filmpedagógiai „szerepeltetésének” lehetőségét vizsgálja, míg a *Jól nevelni – Gondolatok a művészetalapú módszerek népszerűsítésének érdekében* című tanulmányban a művészet-alapú módszerek, szűkebb értelemben a művészetpedagógia és a „művészettel nevelés” fogalmának áttekintésére és rendszerezésére vállalkozik a szerző, aki néhány, az oktatói-pedagógusi munkájában alkalmazott konkrét tevékenységet is bemutat, azzal a céllal, hogy ráirányítsa a figyelmet a művészetek szerepére és fontosságára a tanári-nevelői szakmában.

A Kitekintés a német tanárképzésre – Az iskolai gyakorlatok című írás azért fontos az oktatással foglalkozó szakemberek számára, mert segít az új felsőoktatási képzési és kimeneti követelmény fókuszában álló, gyakorlatorientált tanárképzés megszervezésében. Az írásban megválaszolandó kérdések sorával találjuk szemben magunkat, amelyek közül talán a legizgalmasabb az, hogy milyen tanulással szolgálhat az átalakuló magyar tanárképzés számára a német példa, illetve hogyan történik az elmélet és a gyakorlat egyensúlyának a megteremtése és összekapcsolása Németországban. Ezekre a kérdésekre a szerző a legújabb elektronikus és nyomtatott német nyelvű források kutatásával keresi a választ.

Közvetetten a közoktatás eredményességét segíti, de a felsőoktatásban megjelenő hallgatók hatékony képzésével foglalkozik a *Láss, ne csak nézz! – A pedagógushallgatók tudatos hospitálásának elősegítése az osztálytermi státuszviszonyok megfigyelésén keresztül* című tanulmány, amely a pedagógushallgatók gyakorlóterepi hospitálására fókuszál, illetve annak a dilemmának a feloldására, hogy a hallgatók hogyan készíthetők fel arra, hogy az iskolai gyakorlat alatt tapasztaltakat saját pedagógiai kompetenciájuk fejlesztésére fordítsák.

Az írások között találunk olyat is, amelyik nemcsak a pedagógusképzésre, hanem az „iskolahasználók” közül a szülőkre is ráirányítja a figyelmet. A *Családi stratégiák a hat- és nyolc-osztályos gimnáziumokba irányuló felvételi folyamatban* című tanulmány azt vizsgálja, hogy milyen kevésbé ismert tényezők szükségesek a sikeres továbbtanuláshoz, felvételihez, és a család milyen kihívásokkal néz szembe e siker elérése érdekében.

Fontos írás az Országos Neveléstudományi Konferencián (ONK) egy szimpózium keretében bemutatott, a lapban *Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról* címmel közölt összefoglaló. Az eseményen a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói osztották meg a gondolataikat az egyik legaktuálisabb kérdésről, a tanárképzés megújításához kapcsolódó kutatásokról, az eddig megtett és tervezett lépésekről. A konferencia címéhez igazodva a tartalom a globális, rendszerszintű változás tényezői közül a 21. században szükséges képességekhez, ezek oktatási rendszerben történő megjelenéséhez, illetve ezzel párhuzamosan a pedagógusok által pályára lépésekor megélt esélyegyenlőtlenségek csökkentéséhez kapcsolódik. A Miskolci Egyetemen kidolgozott, a gyakorlatorientált tanárképzés megújítását célzó innováció egy pilot projekt keretében valósult meg. A koncepció gyakorlati jelentőségét növeli, hogy az elképzelést az egyetemi tanárképző központok főigazgatói megismerték, és ez segítséget nyújthat az új képzési és kimeneti követelmények teljesítéséhez.

A lapszám Szemle rovatában olvasható recenzió egy kiemelkedő hírértékű megjelenéssel foglalkozik; a szakma számára az év utolsó harmadában megszületett és elérhetővé vált az oktatási szakembereket és tanárképzésben részt vevő hallgatókat megcélzó mű, *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. A kiadvány nem tankönyv, hanem kézikönyv, amely a pedagógiának a tanulás támogatásával foglalkozó tudományterületek rendszerező összefoglalására vállalkozik. A mű az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg, főszerkesztője Falus Iván professzor.

Kedves Olvasó! A megjelentetett írásokkal szakmai feltöltődését kívántuk segíteni. Reméljük, sikerült!

K. Nagy Emese
vendégszerkesztő

„Sajátos helyzetben van a pedagógus: azért fizetik, az a létmódja, hogy bizonyos válaszokat közvetítsen. Sajátos a helyzete, mert megszokta, hogy e válaszokat 'valaminek' a nevében és képviselőjében közvetítse. A pedagógus ott állt elől a tényleges vagy csak elképzelt katedrán, és fölötte ott volt valami: egy címer, egy kereszt, egy jelkép, amely mintegy rásugározta, hogy az általa adott válaszok e jelképben igazolódnak, mintegy onnan kapják az erejüket. Ami 'megrázó' és elbizonytalanító, hogy mindez eltűnni látszik felőlünk, és a pedagógus ott maradt egy szál maga, és a válaszainak hitelességét egyedül ő adhatja meg. A válaszokért egyedül ő vállalhatja a felelősséget. Ezeknek a válaszoknak a megtalálása – ebben az esetben – természetesen hozzátartozik a szakmához. Ez a borzasztóan nehéz sokszor ebben a szakmában, de tudnunk kell: a pedagógusi munka abban a pillanatban szűnik meg betanított munkás szintű munka lenni, amikor ezeket a válaszokat is meg kell fogalmaznia.”

Mihály Ottó: Az emberi minőség esélyei (részlet). Új Pedagógiai Szemle, 1998/1.