

Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban

Bevezetés

A tanulmány a szerző kutatótanári programjának megvalósítása során fókuszba került kollégiumi nevelőtanári gyakorlat kritikáját, a hagyományos munkaformák és módszerek adaptív megtartásának és/vagy meghaladásának lehetséges irányait taglalja.

Először azokat a kihívásokat vesszük sorba, amelyek részben a nevelési-oktatási környezet folyamatos átalakulásából, részben a kollégiumi tanulók radikálisan megváltozott helyzetéből és attitűdjeiből vezethetők le. Kiemelhető a tanulók iskolai és egyéb leterheltsége, ami közvetlenül kihat a kollégiumi tevékenységeikre is.

Ezt követően áttekintjük a hagyományosnak nevezhető nevelőtanári szerepfelfogásokhoz kapcsolódó módszereket és munkaformákat, és behatároljuk azokat a helyzeteket, amelyekben ezek – a kihívásokhoz igazodva – fenntarthatók, és továbbra is alkalmazhatók a különböző nevelési szituációkban.

A téma kifejtésének középpontjába a kívánatos nevelőtanári szerepekhez igazodó módszertani elemzést állítjuk. Olyan modern, a nevelés-oktatás más területein már alkalmazott, illetve a társadalmi-gazdasági ágazatokban bevált módszerek adaptációs lehetőségeit tárgyaljuk, amelyek az egyéni és/vagy közösségi nevelés terén hatékonyabbá és eredményesebbé tehetik a kollégiumpedagógiai hatásokat.

Kiemelten foglalkozunk a kutatótanári program központi elemével: a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés lehetséges kollégiumpedagógiai vetületeivel, és megpróbáljuk – mind tartalmi, mind módszertani aspektusból – igazolni annak helytállóságát a kollégiumi nevelés gyakorlatában.

Végül röviden kitérünk a téma pedagógusképzési és –továbbképzési vonatkozásaira is, különösen abból a megfontolásból, hogy a kollégiumpedagógiai megközelítés meglehetősen elhanyagolt szegmense a tanárjelöltek, tanárok felkészítésének, továbbképzésének.

1. Átalakuló feltételek, változó tanulói elvárások

A középiskolai kollégiumi nevelés – mint a hazai köznevelési-oktatási rendszer hivatalosan is definiált alrendszere (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 7.§ (1) k)) – sem tudja elkerülni azokat a kihívásokat, amelyek a teljes intézményrendszer működésére hatnak. Ennek részben az az oka, hogy a kollégium számos téren kapcsolódik a középfokú oktatási intézményekhez, külö-

nösen akkor, ha az adott kollégium egy nagyobb intézményi konglomerátum (pl. szakképzési centrum) része, de az önálló kollégiumok sem teljesen függetlenek a kapcsolódó gimnáziumok, szakképző iskolák és szakközépiskolák pedagógiai hatásrendszerétől. Másképpen: a kollégiumokban ugyanazok a tanulók vannak kollégista mivoltukban jelen, akik egyébként egy középiskolával is tanulói jogviszonyban állnak. Az ő problémáikat nem lehet „leszeletelni”, hisz’ személyiségük teljességével vesznek részt az iskolai oktatásban és a kollégiumi nevelésben. Tanulással kapcsolatos problémáikat sem hagyják az iskola falai között, azokat nap mint nap megjelenítik a kollégiumban is.

Ugyanez más dimenziókra is érvényes. A kollégisták hétről-hétre magukkal hozzák a családi körben keletkezett és más magánéleti konfliktusait, megélik a szűkebb és tágabb társadalmi környezetük ellentmondásait, és folyamatosan hatása alatt vannak a különböző médiumoknak, kiemelten a közösségi médiának. Egy 2017-es kutatás szerint a korosztály átlagosan 12,4 órát van ezeken a platformokon (Kutatás: a magyar fiatalok közösségi média szokásai).

Ebben a bonyolult viszonyrendszerben kell a kollégiumi nevelőtanároknak megtalálni és alkalmazni az eredményes pedagógiai ráhatásokat. Mégpedig úgy, hogy azok minél több – lehetőség szerint minden – diákot elérjenek, és mindenképp törekedve arra, hogy az egyéni különbségeket is maximálisan figyelembe vegyék.

A közelmúlt kihívásai közül kiemelkedik a tanulók túlterheltsége. Ez első megközelítésben meglehetősen képlékeny fogalom, nehéz egységes paraméterekkel alátámasztani, hogy egy adott fiatal számára mit is jelent túlterheltnak lenni. Vannak – leginkább az oktatásirányításban – olyanok, akik emiatt szándékosan relativizálják a helyzetet, vagy épp áthárítanak a felelősséget magára a tanulóra és a szüleire.

Nem vitatjuk, hogy a túlterheltség alapvetően szubjektív kategória, minden tanulónál más-más az a küszöb, amitől ezt az állapotot lehet diagnosztizálni. Ugyanakkor vannak olyan kutatások, amelyek a túlterheltségért döntően az iskolai elfoglaltságokat kárhoztatják. Az Education at a Glance 2018 kutatás (https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/indicator-d1-how-much-time-do-students-spend-in-the-classroom_eag-2018-28-en) alapján kiderült, hogy a magyar középiskolások évente átlagosan 1044 órát töltenek iskolapadban, míg számos európai országban ez lényegesen kisebb időkeretre korlátozódik. A finn diákok 650, az észtek 715, a lengyelek 810, a csehek 897 órát tartózkodnak az iskolában. Másik oldalról nézve a magyar tanulók az iskola után, de az iskolában kapott feladatok elvégzésére heti 6,2 órát kénytelenek szánni, miközben az OECD átlag 4,9 óra, és az előző számsorból is kiemelkedő finn tanulók csak kb. 3 órát töltenek ilyen jellegű tanulással (<https://24.hu/belfold/2018/07/23/diakok-tulterheltség-oraszam-bodis-jozsef/>).

Lássuk, ez a körülmény hogyan jelenik meg a kollégiumi gyakorlatban. A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (59/2013. évi EMMI rendelet, a továbbiakban: KNOAP) szerint a kollégistáknak heti 15 óra kötelező elfoglaltságuk van. Ebből egy a csoportfoglalkozás, egy az ún. szabadon választott (valójában kötelező) szabadidős program, szakkör, érdeklődési kör, sportfoglalkozás. A fennmaradó 13 órát felkészülésre szánja a jogalkotó. És habár ebbe beleérthetjük a különböző egyéb tehetséggondozó és felzárkóztató kollégiumi foglalkozásokat is, döntően – legalább heti 8-10 órában – a házi feladatok elkészítésére és a másnapi órákra való felkészülésre kell fordítani az időkeret nagy részét. (Pontosabban ez csak négy napot jelent hétfőtől csütörtökig, mert péntek délután a kollégisták közel 100%-a hazautazik, így rendszeres délutáni elfoglaltságot nem érdemes szervezni.)

Ahhoz, hogy még szemléletesebben kimutathassuk a kollégista tanulók leterheltségét, vessünk egy pillantást egy „átlagos” kollégista napirendjére (ld. 1. táblázat).

Időszak	Tevékenység	Megjegyzés
6-7.30	ébredés, reggeli, „szobarend”	
7.30-15.30	iskolai elfoglaltságok	esetenként ennél is tovább vannak iskolában, vagy egyéb tanulási foglalkozásokon + az iskola távolságától függően oda-visszaút
15.30-18.30	felkészítő foglalkozások	„szilencium”, „stúdium”, tanulószoba – tanárok által ellenőrzött-irányított tanulás
18.30-21	vacsora, szabadidős foglalkozások, kimenő	elvileg szabad sáv, de csak ilyenkor lehet a további kollégiumi foglalkozásokat is beiktatni
21-22	felkészülés az éjszakai pihenőre	legtöbbször egyéni tanulással eltöltött idő
22-06	éjszakai pihenés	elvileg garantált, de az éjszakába nyúlóan is sokan tanulnak a szobájukban vagy kijelölt tanulószobákban

1. táblázat: A kollégisták vázlatos napirendje

A megjegyzések oszlopában utalunk arra, hogy a „szabály” és a valóság nem minden esetben feddi egymást. Az általános gyakorlat azt jelzi, hogy a kollégisták az iskolából fáradtan térnek vissza, és az ebéd (ha arra még időben érkeznek!) után pihennek, alszanak, ami szükségképpen belecsúszik a felkészülési időbe. Ilyenkor nagy szükség van a nevelőtanárok empátiájára, hogy a kötelező foglalkozásokat „át lehessen csoportosítani”. Ettől függetlenül szintén gyakori a takarodó utáni egyéni tanulás. Vagyis az éjszakai pihenési időszak így hat-hét órára redukálódhat. Ez pedig input fokozza a másnapi fáradtságot, a leterheltséget.

Megjegyezzük, hogy a hétfégi hazautazások során nincs (nem is lehet) kollégiumi kontroll, nem tudhatjuk, hogy akkor mennyire sikerül regenerálódni. Azt viszont gyakran konstatálhatjuk, hogy vasárnap, hétfőn otthonról is fáradtan térnek vissza.

És még egy adalék: ha csak kevesek is, köztük zömében az idősebb kollégisták, a megélhetésük biztosítása érdekében kénytelenek valamilyen munkát vállalni.

A kollégistákra ható negatív jelenségek másik nagy vonulata az otthoni, családi körülmények terén kereshető.

A kollégiumba kerülő fiatalok nem kis hányada csonka (vagy kvázi csonka) családból érkezik. Nagy számban vannak a gyermeküket egyedül nevelő szülők, döntően anyák, akik a családfenntartási kötelezettségeik miatt kevéssé tudnak odafigyelni távolabb élő gyermekük dolgaira. Sajnos manapság az sem ritka, hogy az alapesetben ép családoknál is sérül a szülői jelenlét, mert egyik (nota bene mindkét) szülő külföldön dolgozik. Időben és térben ellehetetlenül a szülői odafigyelés, gondoskodás, aminek a pótlását aztán a kollégiumtól várják.

Sajnos – ennél a többé-kevésbé akceptálható attitűdnél – van rosszabb megközelítés is. Korábban a szülők nagyobb figyelmet fordítottak gyermekük iskolai előmenetelére, ebből következően a kollégiumi tevékenységükre is. Rendszeresen érdeklődtek a dolgaikról, szorosán együttműködtek a csoportvezető nevelőtanárokkal az esetleges konfliktusok megoldásában. Mára ez a helyzet radikálisan megváltozott. A kollégiumba költözést számos gyermek úgy éli meg, hogy akkortól jelentősen megnövekszik a szabadsága, míg mások a család hiányától szenvednek. Mindkét érzet alapja lehet a kollégiumból történő kiköltözésnek, előbbinél azért, mert a szabadsági fokuk vélt korlátozását elutasítják. A szülő ezekben a szituációkban passzívvá, belenyugvóvá, engedékennyé válhat, sőt mindezt megelőzendő, minden negatív jelenségért a kollégiumot hibáztatja. Vagyis a szülői felelősséget eredendően áthárítja a nevelőtanárokra, amit a kapcsolattartás gyengülésével vagy hiányával is alá támaszt.

A következő – a tanulói viselkedést lényegesen befolyásoló – külső hatásrendszer az IT elterjedésében tapasztalhatjuk meg a kollégiumban is. Ez mindenképp két oldalról közelítendő meg.

Bármennyire is fenntartásokkal kell élni az infokommunikációs „robbanás” következményeivel szemben, a negatív hatások mellett tudomásul kell venni annak előnyeit is, mi több, be kell építeni a kollégiumi tevékenységrendszerbe. Az iskolákban kapott „házi feladatok” jelentős része elektronikusan elérhető, ill. ugyanígy végezhető el. Tehát a kollégiumban biztosítani kell az IKT eszközök szinte teljes arzenálját, de minimum a szélessávú internet-elérést. Sajnos a kollégiumok ebben a tekintetben nincsenek „egyenrangúsítva”, legtöbbjük elavult eszközparkkal, akadozó internetkapcsolattal, a wifi rendszer elégtelenségével szembesül, így nem tudnak segíteni a felkészülésben. És ugyanez a probléma jelentkezhethet akkor is, amikor a többi, leginkább szabadidős kollégiumi foglalkozást szeretnénk ezzel a háttérrel megtámogatni.

A már említett negatív hatásokat is kezelni kell a kollégiumban. A „kütyük” kontroll nélküli használata ronthatja a közösségi nevelés hatásfokát. Miközben a közösségi média használata kiterjeszti a meglévő mindennapi társas életet (Tar 2015), az egymással való személyes kommunikáció helyett a kifelé irányuló virtuális kapcsolódások kerülhetnek előtérbe. A tiltás pedig nem járható út, ellenkezést, elvonulást, végső soron kilépést eredményezhet. Mint minden nevelési-oktatási hely-

zetben, a kollégiumi tevékenységrendszerben is arra kell törekedni, hogy az ilyen eszközök használatában domináljon a hasznosság és célszerűség. Ehhez viszont a pedagógusoknak is felkészültebbeknek kell lenni.

Viszonylag egyszerűnek tűnő feladat, hogy az internetes játékok világát megpróbáljuk kizárni a kollégiumi térből. Pontosabban olyan irányba terelni ezt a tanulói aktivitást, ami a hasznos ismeretek és képességek bővítését célozzák. Számos olyan virtuális játék van a piacon, amit akár „tantárgyasítva” is alkalmazhatunk (pl. Honfoglaló, Euroscola).

Végül a mobiltelefonok, tabletek, notebookok éjszakai használatáról kell szólni. Itt bizony szükség lehet a szigorra, mert a korábban már említett túlterheltséget, fáradtságot is generálhatja a „takaró alatti” filmnézés, csetelés.

A tanulók közérzetét, a világhoz, benne a kollégiumhoz való viszonyulásukat markánsan befolyásolja a magukról alkotott kép, továbbá a saját (és a szűkebb-tágabb környezetük) jövőjével kapcsolatos vélekedések. Az SOS Gyermekfalvak 2017. elején publikált kutatási adatai (<https://www.sos.hu/hirek/a-kozepiskolasok-uj-orszagot-es-uj-testet-szeretnemek/>) ezekre a körülményekre világítanak rá. A kutatást 1000 fő középiskolás tanuló körében végezték el, és habár nincsenek adatok arról, hogy hányan voltak közöttük kollégisták, az eredmények minden bizonnyal ebben a csoportban is relevánsnak tekinthetők. Különösen azok a megállapítások, amelyek a vizsgált populáció társadalmi-anyagi helyzete szerint differenciálhatók. Taxatív nem igazolható, de a szerző sokéves és számos kollégiumra kiterjedő közvetlen és közvetett tapasztalataira épülő állítás, hogy a kollégisták nagyobb hányada – ha nem is a szigorúan vett szabályozási definíció szerint – hátrányos helyzetűnek tekinthető. (Hisz’ épp emiatt kénytelenek a kollégiumi ellátást igénybe venni.)

Mit olvashatunk ki a számokból? A megkérdezettek 20-25%-a elégedetlen önmagával (testi és szellemi értelemben), de a szegényebeknél ez az arány eléri az 50%-ot is. A negatív énkép közvetlenül kihat az önbizalom, az önelfogadás gyengülésére (vö. Tókos 2005).

A megkérdezett fiatalok körében tízből heten (a szegények nyolcan) aggódnak a jövő(jük)ért, tehát itt nem olyan markáns a különbség, sokkal inkább ez az arány elgondolkodtató. A félelmek közül kettőt emelhetünk ki: a munkanélküliséget és a magánéleti bizonytalanságokat. Az előbbi „kezelése” kevésbé rendelhető kollégiumi hatáskörbe, de a pszichés felkészítésben igenis komoly szerepet kaphat. Vagyis nem direkt ráhatással lehet megközelíteni ezt a félelmet, hanem a KNOAP által is javasolt prevenciós oldalról (ld. 59/2013. évi EMMI rendelet, 3. sz. melléklet, 7. Testi és lelki egészségre nevelés; 10. Pályaorientáció).

A magánélethez kapcsolódó előzetes képzetek keltette bizonytalanságokat azonban már közvetlenül is diagnosztizálhatjuk és kezelhetjük. A „magánélet” egy képlékeny, sokdimenziós képződmény, valójában korrekt definíciója sincs, de nem is feltétlenül abból kellene kiindulni. Célszerűbb

konkretizálni a magánéletnek azokat a vetületeit, amiket a fiatalok a korábban említett kutatásban is kiemeltek, valamint amelyeket a kutatótanári program során elvégzett fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon említettek a kollégisták. Ebben a fejezetben csak felsorolás szintjén szólnunk róluk, a későbbiekben – főleg a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés apropóján – részletezzük a kollégiumi nevelés aspektusából. Tehát a legfontosabb magánéleti aggodalmak a következők: a felnőttkori magánytól és a kirekesztéstől, a testi és lelki erőszaktól, a manipulációtól, a szeretetek elvesztésétől való félelem. Továbbá bizonytalanság van a gyerekvállalás kérdésében, a párkapcsolati viszonyok alakulásában is.

2. A hagyományos nevelőtanári szerepek az új kihívások tükrében

Mindenekelőtt pontosítani kell, hogy mit is értünk a hagyományos fogalma alatt. Olyan nevelőtanári szerepeket, amelyek a XX. században alakultak ki és váltak általánossá, és amelyek számos kollégiumban még ma is kizárólagosan vannak jelen.

A hagyományos szerepek két vonulatát különböztethetjük meg. Az egyiket nevezzük konstruktív szerepkészletnek, amelyek bizonyos esetekben ma is hatékonyan alkalmazhatók a korábban bemutatott körülmények kezelésére. A másikba viszont azok tartozhatnak, melyek már a korábbi, sok esetben elavult kollégiumi nevelőtanári szerepfelfogásokra épülnek, és végképp alkalmatlanok a XXI. századi kihívások megválaszolására. Először vázlatosan ezeket mutatjuk be.

A legáltalánosabb ilyen szerep a „*fegyelmező, büntető*” tanár volt. Azt feltételezték, hogy szigorú szabályokkal és szankciókkal minden helyzet kezelhető, a rend és a fegyelem betartásával a tanulói tevékenységek jól kontrollálhatók és irányíthatók.

Sokan elegendőnek tartották, hogy kvázi „*receptiós*ként” legyenek jelen. Abból nem lehet baj, ha a tanulók az épületben vannak, tehát csak arra kell koncentrálni, hogy tudjuk a tartózkodási helyüket, ill. elérjük a bennmaradásukat.

A tudomány emberének tartották magukat, de leginkább a „*könyvmoly*” megnevezés illetheti azt a tanári szerepet, ami a munkaidőben történő önművelésre szorítkozott, azzal indokolva ezt a hozzáállást, hogy ezzel szereznek olyan tudást, amit aztán a kollégistáknak át tudnak adni. A valóságban ez mindvégig holt tudás maradt, a legjobb esetben előadás-jellegű foglalkozásokon lehetett alkalmazni, és sejthető, hogy milyen „*érdeklődést*” válthatott ki az egyébként befogadói passzivitása kárhóztatott fiatalokban.

Nem volt ritka a „*láthatatlan ember*”, a nemtörődöm hozzáállású tanár, aki csak a maga fizikai mivoltában volt jelen, de érdemi tevékenységet nem végzett. Nem foglalkozott még a hozzá rendelt tanulókkal sem, sőt esetenként még azt sem tudta, hogy kik ezek a kollégisták.

Találkozhattunk egy első látásra pozitív felfogással is. A „jópofa” tanár szerethető figura volt, de ha ez társult egyfajta népszerűséghajhász attitűddel, akkor nagyon káros is lehetett, mert a tanulók részéről elsősorban az engedékenységet használták ki, és ez súlyosan csorbíthatta az egységes nevelőhatásra való törekvéseket.

Főleg az iskolákkal egybeszervezett intézményekben volt szokás a kollégiumi pedagógusokat „papucsos tanárnak” nevezni. És ennek gyakran volt alapja is. Az otthoni munkákban megfáradt tanárok délutáni-esti pihenésként értelmezték a kollégiumi tevékenységüket, és bár szívesen elbeszéltek a tanulókkal, maguk nem igazán forszírozták a nevelési szituációkban való részvételt.

Végül egy olyan kényszer-szerepet is meg kell említenünk, ami nem kifejezetten az adott nevelőtanár szerepfelfogásából következett. Ez az ún. „másodállású”, aki egy szükségszerűen bekövetkező vezetői intézkedés keretében kerülhetett rövidebb-hosszabb időre a kollégiumba. Ez is az egybeszervezett intézmények sajátja, ahol az ideiglenesen lecsökkent iskolai óraszámú szaktanárokat osztották be kollégiumi felügyeletre, de nem volt ritka, hogy a képzés szakirányának változása miatt az iskolai oktatásból egy-két évre kiszoruló szaktanárokat „kiszervezték” a kollégiumba. Könnyen belátható, hogy ezekben az esetekben kevésbé elvárható a kollégiumpedagógusi identifikáció.

Az említett szerepfelfogások múltidejű bemutatása nem jelenti azt, hogy azok nem éltek túl a KNOAP jelentette radikális fordulatot. Sajnos a tapasztalatok azt mutatják, hogy még ma is vannak olyan intézmények, olyan kollégiumi nevelőtanárok, akiket nem érintett meg a modernizáció szele, és ma is múlt századi szerepeket alkalmaznak a pedagógiai gyakorlatukban.

Rátérve a korábban konstruktívnak aposztrofált hagyományos szerepekre, egy előzetes megjegyzést kell tennünk. A nevelőtanárok heti 30 (+2) órás munkaideje igen összetett tevékenységet igényelnek a pedagógiai felügyelettől a tantárgy-specifikus felkészítésig, az egyéni törődéstől az érdeklődési körökön alapuló csoportos szabadidős foglalkozások tartásáig (ld. KNOAP kategorizálás). Tehát ezek az egymástól jelentősen eltérő tanári tevékenységek időszakonként más-más tanári szerepvállalást kívánnak, az általunk a következőkben áttekintett szerepek viszont az adott személy domináns, az érdemi nevelőtanári munka gerincét jelentő tevékenységére jellemzők.

A tanulók részéről leginkább igényelt szerep a *tanulásegítő*. Az ilyen készetéssel rendelkező pedagógusok munkaidejük nagy részét a hozzájuk forduló kollégisták tanulmányi problémáinak megoldására (ld. korrepetálás) és a másnapi órákra való felkészítés segítésére fordítják. E szerep hasznossága nem megkérdőjelezhető, de kizárólagossága aggályos lehet. Ez sokkal inkább oktatási tevékenység, a nevelés háttérbe szorul, szélső esetben eltűnhet, és pusztán formális gesztusok halmozásával válhat.

Ezzel ellentétes szerepfelfogás a „szabadidő-szervező”. Szükség esetén természetesen ő is alkalmazza a szaktárgyi tudását, de jóval erősebb a maga által jónak tartott tematikájú szabadidős foglalkozások szervezésében és megtartásában, és nem ritkán több – szélesebb érdeklődési kört

megcélzó – foglalkozást is meghirdet. Pozitív megítélésének alapja, hogy ezek a foglalkozások valódi tanulói igényekhez kapcsolódhatnak, rövid vagy hosszabb távú hasznosságuk könnyen kimutatható, és nem utolsó sorban aktív tanulói közreműködést is kiválthat.

Nem feltétlenül csak a testnevelés szakos kollégák sajátja lehet az „*edző*” szerep. A KNOAP által is favorizált egészséges életmódra nevelés egyik szegmense a rendszeres testedzés, a minél optimálisabb testkultúra kialakítása. Foglalkozásaik zöme is erre a területre irányul, de az egyéni töredés címszó alatti tevékenységük centrumában is ez a szemlélet áll.

Hasonló beállítódást tapasztalhatunk a „*művész*” tanároknál is. Ők sem biztos, hogy szakképzett zenészek, képzőművészek, irodalmárok, stb., de érdeklődési körük okán a kollégiumi nevelői gyakorlatukat is ezekhez a területekhez igazítják, erősítve a KNOAP témakörökben is megjelenő esztétikai nevelést.

Vannak olyanok is, akik minden lehetséges alkalmat kihasználnak arra, hogy az „*ismeretterjesztőként*” vegyenek részt a kollégiumi nevelésben. A nagy és széles tudásspektrummal rendelkező kollégák sajátja ez a szerepfelfogás, amivel szinte észrevétlenül bővítik a kollégisták tudását, szerencsésebb esetben pedig épp az ilyen szituációkban tudatosulhat a tanulóknál, hogy voltaképp mi is érdekelheti őket, milyen irányban kívánnak kibontakozni.

Speciális szerepe lehet a „*demokratának*”, aki közvetlen vagy közvetett módon fejlesztheti a tanulók állampolgári kompetenciáit (ld. KNOAP elvárások). Előbbi jellemzően a diákönkormányzatot segítő tanári beosztásban manifesztálódhat, utóbbi beépülhet a tanulói részvétel minden elemébe, a különböző foglalkozások „légkörébe”, és támogathatja demokratikus tanár-diák viszony kialakulását.

3. A modern szerepek megjelenítésének lehetőségei

Ahogy a „hagyományos” fogalmát is pontosítani kellett, a „modern” kifejezés értelmezését sem hagyhatjuk el. Itt is több megközelítés lehet. Vannak olyan szerepek, amelyek régóta ismertek, bizonyos nevelési-oktatási helyzetekben és közegekben alkalmazták, alkalmazzák azokat. Főleg az alternatív, a reformpedagógiára épülő iskolai gyakorlatokban jelentek, jelenhettek meg, mint például a manapság kooperatív technikáknak nevezett foglalkozásszervezési eljárások vagy az epochális tananyag-feldolgozási szisztéma.

A másik szerepegyüttes már szélesebb körben is megjelenhetett azokban a köznevelési-oktatási intézményekben, amelyek pedagógiai programjukba beillesztették a korszerű foglalkozásszervezési eljárásokat (projektek, témahetek, témnapok, erdei iskola, stb.).

A harmadik – a szerző véleménye szerint már a közeljövő pedagógiája szempontjából mihamarabb általánossá teendő – szerepkészlet, melynek több eleme a gazdasági szféra HR gyakorlatából

adaptálható. Jelen tanulmányban ezek részletezésére, kollégiumpedagógia alkalmazásuk lehetőségeire fókuszálunk.

Az első csoportba az inkább kollégiumi (kis)közösségekben alkalmazható szerepek tartoznak. Ilyen a „*facilitátor*”, aki „megfelelő tanulási környezetet teremt a tanulás irányításához; fenntartja az őszinte, nyílt kapcsolatot a diákokkal; olyan módon kommunikál a diákokkal, hogy azok megértésük céljait, segítő javaslatait; körültekintően használja szaktárgyi tudását” (Korom 2010: 81). A *facilitátor* a hibázást a tanulási folyamat természetes részeként azonosítja, ezzel mintegy bátorítja a tanulókat az önálló gondolatok megfogalmazására. Elsődleges célja, hogy az adott csoportban kooperatív légkör alakuljon ki, amelyben megjelenhet a kritikai gondolkodás, és ahol lehetőség van a tanulók egymás (és a pedagógus) gondolataira történő reflektálásra, végső soron a foglalkozások tanulói irányítására.

A „*moderátor*” szerep szintén többféle foglalkozási keretben alkalmazható. Leginkább a formális és tematikus csoportfoglalkozásokon létrejövő interakciók hatékony és rugalmas alakítását lehet így támogatni, hogy az adott – általában szűkös – időkeretben a lehető legoptimálisabb eredmény születhessen. A moderátorként jelen levő nevelőtanár fő feladata, hogy elindítsa a tárgyalt téma vitáját, de szükség esetén úgy avatkozik be, hogy az a végén konstruktív eredménnyel zárulhasson. Törekednie kell arra, hogy minél többen kapjanak szót, esetleg megszólíthatja a vitából kimaradókat véleményük megfogalmazására. Lejegyzi az egyes hozzászólások lényegét, hogy segítsen összefoglalni az elhangzottakat, és igyekszik úgy terelni a megbeszélést, hogy a végén lehetőleg konszenzus jöjjön létre.

A „*mediátor*” szerep sokáig egyfajta tevékenységhez kapcsolódott. Több éve lehetőség, mára jogszabályi előírás, hogy a fegyelmi eljárásokat megelőzendő ún. egyeztető eljárást alkalmazzunk. Ennek lényege, hogy a sértett fél (leggyakrabban maga a kollégium) és a vele konfliktusba kerülő tanuló kölcsönösen előnyös megállapodást köthessen az ún. jóvátétel érdekében. A mediáció azonban lényegesen szélesebb körben is hatékonyan alkalmazható nevelőtanári eljárás. A tanulók közti interakciók rossz irányba terelődve komoly személyközi – akár tetlegességig fajuló – konfliktusokat eredményezhetnek. A kollégiumi elhelyezés ebből a szempontból „veszélyes” terep, mivel főleg a szobaközösségekben együtt élő tanulók között nagyobb az esélye az ilyen konfliktusok megjelenésének és eszkalálódásának (vö. Barcy 2012). Ilyen esetekben főleg a csoportvezető nevelőtanároknak nagy a felelőssége abban, hogy a konfliktusokat enyhítsék, elmélyülésüket megakadályozzák. Természetesen jól jöhet olyan képzett kolléga közreműködése is, aki ismeri és célirányosan alkalmazni tudja a resztoratív technikákat (Krémer 2012). Mik a mediátorok főbb feladatai? Elsőként pontosan be kell azonosítani a problémát, és meg kell határozni annak előzményeit, majd el kell érni, hogy az ellenérdekelt felek merevsége oldódjon, az esetleges téves feltevések felszínre kerüljenek. Ennek fő eszköze a kétoldalú kölcsönös kommunikáció, aminek lefolyását a mediátornak kell

kontrollálni, szükség esetén helyes irányba terelni. Az álláspontok közelítése és a kompromisszumok kialakítása szintén az ő felelőssége, akár azzal is, hogy alternatív megoldásokra irányítja a figyelmet. A mediáció közvetett hozadéka, hogy az abban résztvevő tanulók kommunikációs stratégiája fejlődik, képessé válnak egy közös narratíva kialakítására.

A következő két szerepkör kollégiumi relevanciája – habár azok pontos ismerete kétséges a szakma képviselőinek körében (ld. később) – sem megkérdőjelezhető. Míg egy iskolai (szak)tanár eszközei és lehetőségei korlátozottak, a kollégiumi nevelőtanár viszonylag nagy szabadsággal és főleg több idővel bír a tanulók mélyebb megismerése, rövid távú és/vagy stratégiai céljainak elérésében való segítség terén.

Főleg az egyéni tanulói problémák (dilemmák, célkitűzések) ügyében alkalmazható a „coach” szerep. Ebből adódik, hogy elsősorban a csoportvezető nevelőtanárok szerepkörébe tartozhat, de olyan – érdeklődési körökre szerveződő – szabadidős csoportok vezetői is alkalmazhatják, akik szorosabb személyes kapcsolatba kerültek tanítványaikkal. Coachként leginkább gyors és rövid távú intervenciókat tudunk eredményesen alkalmazni (pl. a tanuló/k egy adott tantárgyhoz való viszonyának pozitív alakítása, a személyes hely és szerep értelmezése és kezelése egy családi konfliktusban), amelyek azonban hosszabb távon ható attitűd kialakítására is alkalmasak (Fenyvesi-Maurer-Hankovszky 2005), persze kellő mélységű és rendszeres megerősítés nyomán. A coach „elviszi” növendékét a kívánatos jövőbe, aki így pontosítja, hogy a cél elérésekor mennyiben változnak meg a dolgok. Ebben a folyamatban nincs szó a célhoz vezető úton megjelent problémáról, csak a jövőkép rajzolódik ki a tanuló fejében. A coach-tanár pedig kérdésekkel próbálja elérni, hogy a kollégista meglelje és társítsa azokat a cselekvési lehetőségeket, amelyek a múltban – más szituációkban – már sikerre vezettek, valamint azokat a potenciális erőforrásokat, amelyek a tanuló rendelkezésére állnak. Ezzel egy alapvetően pozitív beállítódás kialakulását idézi elő, a tanuló úgy éli meg a coachingot, mintha a célhoz vezető utat ő maga találta volna meg (ami egyébként így is van). Tehát a problémamegoldás helyett megoldásépítés történik (Szabó 2000).

A másik szerep kapcsán – a kutatótanári program megvalósítása során a kollégiumi nevelőtanárok körében – végzett online felmérés alapján egy igen érdekes jelenséget tapasztaltunk meg. A nevelőtanárok a „tutor” szerepkört állítólag jól ismerik, de alkalmazását kevésbé tartják fontosnak, ill. maguk ritkán alkalmazzák. (Megjegyezzük, hogy esetünkben a tutor fogalmat nem a felsőoktatásban szokásos szerepként értelmezzük.) Rövid definícióként fogadjuk el, hogy a tutor – a tanulóval kapcsolatba kerülő pedagógusokkal, szakemberekkel, családtagokkal együttműködve – szakszerű tanácsadói tevékenysége révén *koordinálja*, segíti a fiatal kibontakozását (<http://tehetseg.hu/felhivas/tutorialtakat-keresunk-2017>).

Ha a KNOAP (csoportvezető) nevelőtanárookra vonatkozó elvárásait összevetjük ezzel a definícióval, akkor könnyen belátható, hogy ez a szerepkör lényegében egybeesik a kollégiumpedagógusok

alapfeladataival. Vagyis egy olyan „új” szerepkört tudunk beazonosítani, ami voltaképp a kívánatos nevelőtanári szereparzenál főbb ismérveit tartalmazza, és amit jó esetben minden kollégiumpedagógusnak gyakorolnia kell(ene). Részletesebben: „tanulásra szoktatja és támogatja a tanulót azáltal, hogy állandóan és folyamatosan motiválja; (ha kell) a tanulóval közösen kidolgozza a tanuló egyéni tanulási „útvonalát”, és segíti őt az első lépések megtételében; megszervezi és irányítja a tanulói csoportokat vagy közösségeket; biztosítja a pedagógiai nyomon követést (válaszol a tanulók kérdéseire, problémáikat megbeszéli velük, egyénre szabott tanácsokat ad, elemzi a tanulók előrehaladását stb.” (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/.../fogalomtar_alapitasi_engedelyhez.doc).

Ami a korábban – a nevelőtanárok körében végzett vizsgáldás kapcsán – említett zavart okozhatja a kollégák vélekedésében, az a „mentor” szerepkör át- vagy félreértelmezése (vö. Kállai 2015:5). Az utóbbi időben több aspektusból is fontosnak tételezett megközelítésekéből (pl. előmeneteli rendszer, továbbképzési irány) következően sokan abszolutizálják ezt a szerepet, mindenfajta – a tanulókat segítő – szerepkört besorolnak a mentorálás kategóriájába. Kétségtelen, hogy a mentor a nevelés-oktatás számos vertikális és horizontális síkján megjelenhet, és ez így van a kollégiumi nevelés terén is. A mentor szerepkört felvállalók leginkább közvetlen tanári beavatkozásban látják a siker elsődleges feltételét, miközben az előzőekben bemutatott szerepek szituatív alkalmazásában is otthon kell lenniük. Többnyire az egyének (ritkábban kiscsoportok) célirányos tanulásának támogatását végzik, saját tapasztalataik alapján megtervezik, majd folyamatosan ellenőrzik és értékelik a tanuló/k előrehaladását, szükség esetén direkt eszközökkel avatkoznak be a célok elérése érdekében. Rövidtávon mindenképp hatékony szerepnek kell tételeznünk, de megvan a veszélye annak, hogy a mentorálás kisebb teret ad a célirányos tanulói aktivitás kibontakoztatásának, passzívabb szerepre kárhoztatja őket, és hosszabb távon nehezítheti az önállóság kialakulását.

Csak érintőlegesen szólunk egy olyan szerepről, ami elvileg már a nevelési-oktatási intézmények program szerinti gyakorlatában is jelen lehet. Ez a „projektmenedzser”, akinek a feladatrendszerét e helyen nem részletezzük, csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy ebben a szerepkörben is törekedni kell arra, hogy a projekt tervezése, megvalósítása és értékelése során elsődlegesen a tanulói aktivitás kibontakozását segítse, és kerülje kizárólagos projektvezetői státuszt.

Első látásra jogosnak tűnhet az a kérdés, hogy ezeket a szerepeket minden kollégiumpedagógusnak fel kell-e vállalni. Lehet, hogy a kollégák jelentős hányada saját stratégiai célkitűzési közé sorolja a bemutatott szerepekre történő felkészülést és azok komplex alkalmazását. Ami inkább elvárás lehet (és ez a megközelítés logikailag átvezet bennünket a tanulmány következő fejezetébe), hogy a kollégiumi nevelés különböző területein, elsősorban a foglalkozásszervezés gyakorlatában a pedagógusok kooperációja, kompetenciáik minőségi összeadódása, a jól ismert és alkalmazott szerepek egymást erősítő „interferenciája” domináljon.

4. A modern pedagógusszerepek megjelenése a téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezésben

Első megközelítésben a „téma” kategóriája nem ismeretlen a kollégiumi nevelésben, a jelenlegi szabályozásban is markánsan megfogalmazzák azokat a témaköröket, amelyekkel érdemben foglalkozni kell (KNOAP 2.2). Ezzel azonban két probléma is lehet.

Az egyik a „tananyag-elrendezés” módja, a témakörök feldolgozásának ütemezése. Az ún. tematikus csoportfoglalkozásokon kötelezően tárgyalandó témaköröket tanévenként 1-3 órába kell besűríteni. Nem kell didaktikai szakembernek lenni annak megállapításához, hogy egy önmagában fontos témakör (pl. a Családi életre nevelés) feldolgozása ilyen rövid időtartamban, és főleg időben ennyire szétszabdaltan nem lehet kellően hatékony. Ez a körülmény szinte törvényszerűen generálja a hagyományos „ismeretterjesztő” szerep alkalmazását, ami gyakorlatilag a frontális ismeretátadásban realizálódik. És ha ez nem lenne elég az ismeretközlő szerep alátámasztásához, vegyük górcső alá a KNOAP tematikus előírásainak „Tartalmak, tevékenységek” rovatát, amiben nagy számban szerepelnek a következő kifejezések: „ismertessük, mutassuk be, előadásokon keresztül alakítsunk ki..., példákon keresztül mutassuk be..., kérjük számon” kifejezések.

Az ilyen előírásokhoz nagyon nehéz hozzárendelni tanulói aktivitást, csak annak kockázatával, hogy az elvárt tudáselemek nem minden vetületét tudjuk érinteni. Nem beszélve arról az anomáliáról, hogy az évfolyami bontás miatt a korábban tárgyalt témaelemek teljességgel „elfelejtődnek”, a következő tanévben azokat újra elő kellene hívni, hogy tovább lehessen lépni.

A másik potenciális probléma tartalmi jellegű. A jelenlegi centralizált oktatásirányítási logika szerint a KNOAP citált melléklete elég részletesen rögzíti azokat az altémákat, amiket jogalkotó fontosnak tart. Anélkül, hogy megkérdőjeleznénk a tartalom összeállítóinak kompetenciáját és jószándékát, fel kell vetnünk annak kérdését, hogy a tanulókat valóban azok a kötött témák érdeklik-e, szívesen foglalkoznak velük, az egyes témaelemek mennyiben kapcsolódnak a valóságos praxishoz, de még inkább a jövőjükhöz (amiről már tudjuk, hogy azzal kapcsolatban a fiataloknak komoly aggodalmaik vannak).

Hogyan lehet ezeket az ellentmondásokat a kollégiumi tevékenységrendszerben kezelni? Vélekedésünk szerint főleg a szabályok rugalmas alkalmazásával, továbbá a törvényi keretek által biztosított mozgástér maximális kihasználásával, leginkább pedig az időkeretek átcsoportosításával (pl. projektek, témahetek szervezésével). Megjegyzés: egyelőre nem tudható, hogy a NAT kidolgozói által benyújtott dokumentum – az előzőekben vázolt lehetőségeket előtérbe állító – szellemisége mennyire érvényesül a végső változatban, de ha maradnak a progresszív elvek, akkor az „megteremkenítően” hathat a KNOAP lehetséges (kívánatos) átdolgozására is...

Rátérve a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés kollégiumi vetületeire, ismét egy fogalomtisztázásra van szükség. A két szó együttes használatát azért tartjuk meg, mert a kapcsolódó szakirodalmak és a már megvalósult gyakorlatok mindkettővel operálnak, és ezek alapján egybevágnak tekinthetjük azokat. (Megjegyezzük, hogy a NAT fejlesztés kapcsán inkább a „jelenség” (phenomenon) fogalommal operálnak, ebben a tanulmányban viszont a „téma” (topic) szó használatát részesítjük előnyben.) Az ilyen típusú tanulásszervezési szisztéma rendszerszintű alkalmazásával elsőként a finn oktatási rendszerben találkozhattunk (Barna 2016), de az elmúlt években több országban is megjelentek ahhoz hasonló gyakorlatok.

A téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezésnek nemcsak a jogi szabályozás kedvező alakulása, alakítása tekinthető alapfeltételnek. Legalább ilyen fontos „bemeneti” feltétel, hogy legyenek olyan témák, amikre érdemes ilyen módon foglalkozásokat rászervezni. És itt már nem a KNOAP statikus tematikájára kell gondolnunk, hanem olyan témákra, amelyeket a tanulók a sajátunknak érezhetnek, amiket ők jelölhetnek meg, mert jelenlegi vagy leendő életük szempontjából fontosnak tartják azokat. Az ilyenek feldolgozásánál sokkal nagyobb esélye van az önálló és önkéntes tanulói aktivitásnak, és így képbe kerülhetnek azok a modern nevelőtanári szerepek, amelyek épp erre az aktivitásra apellálnak.

Az első fejezetben már utaltunk arra, hogy milyen témák nyugtalanítják a tanulókat. Ezek jelentős része nem vagy csak kisebb hangsúllyal kerül be az iskolai, tantárgyi és nevelési tematikákba. A kollégium viszont ideális terep lehet a tanulók majdani magánéleti terveivel kapcsolatos dilemmák vagy épp félelmek feldolgozására. Természetesen az említett aggodalmak két adatfelvételre szorítkoznak, de joggal feltételezhető, hogy a különböző szociális helyzetű tanulóknak, más-más társadalmi-gazdasági környezetben működő kollégiumok diákságának lehetnek ezektől eltérő problémái is, ráadásul ezek az idők folyamán változhatnak, újabbak kerülnek a látótérbe, vagy épp aktuálisan nem foglalkoztatják a kollégistákat. Ha tehát feltételezzük, hogy a szabályozás kedvezően alakul, akkor elsőként meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy ezek a témafelvetések valóban felszínre kerülhessenek. Erre a kollégiumok adottságainak megfelelő fórumokat lehet létrehozni, vagy már működő foglalkozási kereteket lehet felhasználni. A szerző által vezetett Pécsi Hajnóczy József Kollégiumban például két kiemelt platform is rendelkezésre áll (a csoportfoglalkozásokon vagy egyéb informális közösségi együttléteken kívül). Az egyik a Diák-önkormányzat, ahol „hivatalból” elő kell kerülnenek a különböző tanulói igények, elvárások. A másik a „Beszéljünk róla” című szabadidős foglalkozás, amelyen – az azt vezető pedagógus facilitátor szerepével megtámogatva – tudatosan feltérképezik a részvevő tanulókat potenciálisan érdeklő témákat.

Tételezzük fel, hogy a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezést felvállaló kollégiumokban megvalósul a témák rendszeres és alapos feltérképezése. Ekkor indulhat meg az a munka, ami a témák feldolgozásának mikéntjére irányul. Jelenleg ennek három szintjét tudjuk beazonosítani.

Az első, nevezzük alapszintnek, alig tér el a hagyományos foglalkozásszervezési sémától. Az egyes csoportokban megvalósuló tematikus csoportfoglalkozásokon – az előírt témakörhöz illeszkedve – a tanulókat érdeklődő témaelemeket vesszük elő (tehát szükségképpen az ehhez rendelt hivatalos altémákat szelektáljuk), és azokat igyekszünk minél nagyobb tanulói részvétellel feldolgozni. Ehhez társulhatnak – ha azokat az éves munkatervbe sikerül beemelni – olyan foglalkozási egységek, amelyek a szabadidős foglalkozási sávban rendszeresen és/vagy időszakosan valósulhatnak meg. Vagyis ezekre a témákra szervezhetünk a teljes tanévre kiterjedő „szakköri” csoportokat, amelyekben kifejezetten azok vehetnek részt, akik a témát felvetették vagy azt megismerve érdeklődéssel fordulnak felé. Továbbá adekvát projektek és témahetek is hozzárendelhetők a téma alapsabb, mélyebb feldolgozásához.

A második szint már egy sokkal tudatosabb felkészülést, több pedagógus együttműködését is feltételezi. Ebben az esetben már csak másodlagosan vannak jelen a kötelező csoportfoglalkozási alkalmak, ezeket mintegy kiegészítésként vesszük figyelembe. Az elsődleges feldolgozási keret a témára szerveződő szabadidős tevékenységek egymásutánja, amit ugyan még egy személy koordinál, de a téma feldolgozásába becsatornázza a tanártársak tudását is. Ezzel kitágul a témához kapcsolódó tanulók köre is, mert a közreműködő nevelőtanárok által vezetett szabadidős foglalkozásokon részvevő kollégisták az érdeklődési körüknél fogva kerülnek kapcsolatba az adott témával. Ezt egy példával is illusztrálhatjuk. A már említett Hajnóczy Kollégiumban a 2017-18-as tanévben megvalósult innováció (részvétel az Európai Parlament Nagykövet Iskolája programban) „oldalvizén” a finn-modellnél is gyakran előkerülő „Európa” témát sikerült ilyen módon megközelíteni. Nem jött létre kizárólag erre szerveződő tanulói csoport, de a tanév során több olyan tematikus program volt, amelyhez különböző csoportok különböző módon csatlakozhattak (természetesen az őket irányító pedagógusok kezdeményezésére). A témához kapcsolódó csoportfoglalkozásokon (KNOAP: Állampolgárságra és demokráciára nevelés) markánsabban megjelent az európai gondolkör. A diákújság szerkesztői a tavaszi számot szintén az EU-nak szentelték. A fotószakkör „Gyere, lefényképezünk!” foglalkozásain az EP választásokra invitáló képeket készítettek. A fotósok második féléves kiállításán pedig az EU-ban készült képeket lehetett látni. Volt egy Jean Mannel-futás, ahol a részvevők a Római Szerződés tiszteletére 1950 métert futottak. A Hajnóczy Napok (témahét: Sokszínű Európa) során játékos vetélkedők, filmvetítések voltak ugyanebben a témában. Ezek a programok szinte minden kollégista találkozhatott az EU témakörrel, de a legfontosabb, hogy olyan megközelítésben, ami hozzá legközelebb áll (sport, hobbi, közösségi élmény). A tanári együttműködés azonban még csak mechanikus összeadódásként volt értelmezhető, a program koordinátora inspirálására kapcsolódtak be, és az egyébként is tervezett tevékenységeket alakították a témát befoglaló programelemmé.

A harmadik szint még csak a tervekben létezik, de már abból is kiolvasható a témák feldolgozásának hatékonysága. Az intézményi Pedagógiai programban és az éves munkatervekben is szerveülő téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés több olyan témát is meghatározhat, amelyeket a tanulók minél szélesebb körének elvárásaihoz lehet kapcsolni. A lényegi mozzanat a pedagógusok nagyobb fokú kooperációja, ami átfogó, közösen elfogadott, egységes hatásrendszert alkalmazó tervezésben és megvalósításban realizálódik. A tanulók által javasolt témák generálnák a tanéves foglalkozások indítását, és az adott téma sajátosságaihoz igazodva kellene azok tartalmát és struktúráját kialakítani. Előbbiben dominálni kell a tanulói kezdeményezéseknek (mit és hogyan dolgozzanak fel), utóbbiban pedig a formális foglalkozási keretek szükségszerű és tartalomfüggő átalakítását kell biztosítani. Továbbá a csoportok szerveződésben is annak az elvnek kell primátust kapnia, hogy olyan foglalkozások közül választhassanak a tanulók, amelyek leginkább megfelelnek az érdeklődésüknek, időbeni elrendezésük pedig igazodik az elfoglaltságaikhoz (ld. túlterheltség akceptálása). Természetesen ezzel nem íránk felül a KNOAP elvárásait (ld. kötelező foglalkozások időkerete), sőt, e keretek rugalmasabb kitöltésével, szükség szerinti átcsoportosításával közvetett hozadékként azzal is számolhatunk, hogy megnövekszik a tanulók részvételi hajlandósága (ami a számukra fontos téma tárgyalása miatt feltételezhetően szintén erősödik).

A téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés a modern pedagógusszerepek gyakoribb és intenzívebb alkalmazását is generálja. Frontális munkára épülő, ismeretátadó szerepfelfogással nehéz lenne megtudakolni, hogy a tanulók milyen témákra lennének „vevők”. Ugyanígy unalomba fulladnának még azok a foglalkozások is, melyeket a tanulói témafelvetésekre alapozva indítanánk, de a hagyományos – őket passzivitásra kárhóztató – tanári szerepek miatt eredendő érdeklődésüket is elvesztenék. Ahogy a finn modellben is igazolódott, a tanároknak egyre inkább tartózkodniuk kell a direkt eszközöktől és módszerektől, a tanulói interakciókat leginkább moderátorként lehet helyes irányba terelni. A kreatív ötleteket a facilitátor tudja leghatékonyabban kiváltani. A foglalkozásokon felmerülő esetleges személyközi konfliktusokat a mediátor képes eredményesen rendezni. A hagyományos foglalkozási struktúra meghaladásában alapvető szerepként jelentkezhet a projektmenedzser. A téma/jelenség alapú foglalkozások „utóéletében” pedig megjelenhetnek az egyéni támogató szerepek, mivel az általános érdeklődés mögött bizonyosan ott vannak a személyes érintettségek. Mert hogy egy adott kollégistának nem általában vannak elképzelései, féltelmei, hanem konkrét, a saját meglevő vagy vélelmezett majdani magánéletéhez kapcsolódva lehetnek ilyenek, amiket a coachok, mentorok és tutorok tudnak – rövidebb-hosszabb távon – sikeresen kezelni, aszerint, hogy a tanuló személyisége melyik szerepet részesítheti előnyben.

Még egy szubjektív szempontot is érdemes ehhez a megközelítéshez hozzárendelni. A kollégiumban a nevelőtanárok – szaktudományos ismereteik „átadása” mellett – megjeleníthetik a saját

érdeklődési körükhöz kapcsolódó kompetenciáikat is, tehát egy-egy téma átfogó feldolgozásakor még sokrétűbb megközelítéseket alkalmazhatnak.

Ahhoz, hogy ezek a lehetőségek és kívánalmak realizálódhassanak, hogy létrejöhessen a kollégiumpedagógusok Maslow-i értelemben vett önmegvalósítása és érdemi kooperációja, a tanárképzésben is szükség lenne egy olyan megújulásra, amely nem a szakismereteket preferálja, hanem a bemutatott szerepekre készíti fel a hallgatókat. A pedagógus-továbbképzésekben pedig a célirányos módszertani megújítást kellene favorizálni.

5. A kollégiumpedagógiai aspektusok megjelenítése a tanárképzésben és továbbképzésben

A témával kapcsolatos problémák feltárásakor azonnal szembeötlik, hogy a nevelőtanárságra történő speciális felkészítésére kevés lehetőség nyílik. A kollégiumi nevelőtanári szak indítására csak kevés felsőoktatási intézmény vállalkozik, és a kollégiumi neveléshez korábban leginkább hozzárendelhető pedagógia szak is eltűnőben van. Ugyanakkor kijelenthetjük, hogy minden pedagógus potenciális nevelőtanár, mivel pályája során bárki kerülhet olyan szándékolt vagy kényszerhelyzetbe, amikor „csak” egy kollégiumban tud elhelyezkedni (vö. Barna 2015). Az pedig végképp esetleges, hogy a tanári felkészítés során szóba kerüljenek kollégiumpedagógiai vonatkozások is. Sajnos az ismeretek hiánya időnként meglepő anomáliákat is generálhat. Így volt ez egy közelmúltbeli tudományos konferencián, ahol a szerző kollégiumpedagógiával kapcsolatos szekció-előadása után az egyik résztvevő megkérdezte: „Valóban, a kollégiumokban tényleg pedagógus végzettségű emberek dolgoznak?”... És sajnos több fórumon is megtapasztalhattuk, hogy iskolában dolgozó kollégák „rácsodálkoznak” a kollégiumokban folyó szakmai munkára.

Az ilyen helyzetek megelőzésére, a kapcsolódó pedagógiai ismeretek gyakorlatban való megtapasztalására leginkább az ún. közösségi pedagógiai gyakorlat adhat lehetőséget. Véleményünk szerint a tanárképző intézmények e gyakorlatot szervező szakemberei, oktatói akkor járnának el helyesen, ha a hallgatók helyszínválasztását megelőzően nyomatékosan ráirányítanák a figyelmet erre a lehetséges pályairányra, arra, hogy a kollégium kiváló színtere lehet az iskolai nevelés-oktatástól eltérő pedagógiai gyakorlat megszerzésének.

A továbbképzések jelenleg átalakuló rendszere, valamint annak változó prioritásai elvileg kedvezőek lehetnek a témánk szempontjából fontos kollégiumpedagógusi kompetenciák fejlesztésében. A tervezetekben szereplő praxisorientáltság lehetővé tenné, hogy az innovatív, esetünkben a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezést megvalósító intézmények jó gyakorlatai bekerüljenek a képzési tematikákba. Szintén kedvező fejlemény lenne, ha a rövid ciklusú továbbképzések egymásra épülnének, és ezzel egy átfogó képet adnának a résztvevőknek.

Összegzés helyett

Nem gondoljuk, hogy a jelen tanulmány a kollégiumpedagógiai fejlesztések szempontjából minden fontos kérdést felvetett, és azt sem, hogy ezek az irányok jelenthetik az egyedül üdvözítő megoldást a kollégiumi nevelés terén jelentkező ellentmondások megoldásában. Ugyanakkor hisszük, hogy mind a pedagógusszerepek „modernizálása”, mind a kollégiumi tevékenységrendszer egészének megújítására irányuló téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés minél szélesebb körben történő bevezetése jelentős előrelépést eredményezne a kollégiumok mindennapi munkájában, hatékonyságuk és eredményességük magasabb szintre emelésében.

Ehhez azonban még két feltételnek kell teljesülnie: meg kellene haladni a kollégiumpedagógiai kutatások és fejlesztések terén tapasztalható apátiát, és gyakoribbá kellene tenni a különböző szintű szakmai konzultációkat. Számos kiváló intézmény rendelkezik jó gyakorlattal, adaptálható innovációkkal, de ezek nyilvánossága esetleges, legfeljebb szűkebb szakmai körökben ismerik meg azokat. Sajnos a korábban sikeresen működő országos és területi szakmaspecifikus összejövetelek számának radikális csökkenése is nehezíti a horizontális kapcsolódások kialakulását, ami mögött nem kizárólag a szakmai szervezetek „lustasága” rejlik, hanem a kollégium mint intézménytípus köznevelés informális rendszerében elfoglalt helye, alacsony presztizse állhat. Az elmúlt években jelentősen beszűkültek azok a források is, amelyeket kifejezetten a kollégiumi fejlesztésekhez lehetne rendelni (pl. szinte teljesen elapadtak a Kollégiumi Szövetségnek korábban rendszeresen megítélt minisztériumi, pályázati támogatások), és nem egyszer tapasztaljuk, hogy a köznevelés irányítása sem rendelkezik kellő információkkal a kollégiumi nevelés fontosságáról, érdemi funkcióról.

Végül javasoljuk, hogy minél több neveléssel-oktatással foglalkozó szakmai konferencián kapjon helyet olyan szekció, ahol a kollégiumpedagógiai aspektus markánsabban megjelenhet. Ha a szakmai közvéleményben megerősödne a kollégiumi nevelés elfogadottsága, szélesedne a kollégiumokban folyó innovációs tevékenység ismertsége, akkor nemcsak a még meglévő sztereotip vélemények szorulnának vissza, de biztató impulzust kaphatnának azok a latens megújító törekvések is, amelyek egyediségükben is nagy hozadékkal járnának, összekapcsolódva pedig még nagyobb eredmények elérésére lehetnének képesek.

Felhasznált irodalom

- Barcy Magdolna (2012): Konfliktusok és előítéletek – A vonzások és taszítások világa https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0011_konfliktusokeloiteletek/lecke2_lap3.html (utolsó letöltés: 2018. november 12.)
- Barna Viktor (2016): A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában Horizontok és dialógusok konferencia absztraktkötet, PTE BTK (25-27.o.)

<http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/horizontok-es-dialogusok-2-absztraktkotet-2016.pdf> (utolsó letöltés: 2016. október 20.)

- Barna Viktor (2015): Kollégiumpedagógiai szempontok a pedagógusképzésben és –továbbképzésben in: Horizontok II. Autonómia es Felelősség Tanulmánykötetek Szerk: Arató Ferenc PTE BTK NTI, 141-148.o. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> (utolsó letöltés: 2018. október 20.)
- Fenyvesi Katalin – Maurer-Hankovszky Katalin (2005): Ugrás a jövőbe <http://www.solutionsurfers.hu/blog/ugras-a-jovobe/> (utolsó letöltés: 2018. november 14.)
- Education at a Glance 2018 https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/indicator-d1-how-much-time-do-students-spend-in-the-classroom_eag-2018-28-en (utolsó letöltés: 2018. november 10.)
- Fogalomtár https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/.../fogalomtar_alapitasi_engedelyhez.doc (utolsó letöltés: 2018. február 16.)
- Kállai Gabriella szerk. (2015): Az ifjúsági mentorálás *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentori-tevekenyseg-es-gyakorlat-fin-kg-teljes.pdf> (utolsó letöltés: 2018. november 27.)
- Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén *Iskolakultúra* 2010/12. 78-91.
- Krémer András (2012): Oktatásügyi konfliktusok https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2010-0011_oktatasugyikonfliktusok/lecke5_lap2.html (utolsó letöltés: 2018. november 27.)
- Kutatás: a magyar fiatalok közösségi média szokásai <https://www.onbizalomakademia.hu/single-post/2017/12/06/Kutat%C3%A1s-a-magyar-fiatalok-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi-m%C3%A9dia-szok%C3%A1sai> (utolsó letöltés: 2018. november 15.)
- Szabó Péter (2000): A megoldásközpontú coaching I. In: Dr. Roberto Buner és Hankovszky Katalin szerk. *VW Management-Information*, „Coaching” különszám 2000. június, Institut für Versicherungswirtschaft der Universität St. Gallen
- Tar Brigitta (2015): A közösségi média hatása az emberi kapcsolatokra *Összkep SZTE Alkalmazott Társadalomismereti Tanszék lapja*, Szeged <http://www.jgypk.hu/osszkep/index.php/tarsadalomtudomany/101-tar-brigitta> (utolsó letöltés: 2018. november 12.)
- Tókos Katalin (2005): A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html> (utolsó letöltés: 2018. november 14.)
- Tutoráltakat keresünk <http://tehetseg.hu/felhivas/tutoraltakat-keresunk-2017> (utolsó letöltés: 2018. február 16.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 59/2013. évi EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

Szerzői adatok

Név: Barna Viktor dr.univ.

Munkahely: Pécsi Hajnóczy József Kollégium

Beosztás: intézményvezető (kollégiumigazgató)

e-mail: drbarnaviktor@yahoo.com

Szakmai bemutatkozás

Közel 35 éves kollégiumpedagógiai gyakorlattal rendelkezve elkötelezett híve vagyok a kollégiumi neveléshez kapcsolódó fejlesztéseknek. Emellett hosszabb ideje részt veszek a közoktatási vezetőképzésben, az SZTE KÖVI keretében – egyebek mellett – az Innováció menedzselés tantárgy fej-

lesztője és oktatója vagyok. Ez a szerepköröm is segít abban, hogy a kollégiumi nevelés fejlesztésében ne csak vezetőként, de tudatos fejlesztőként is részt vegyek.

A pedagógus előmeneteli rendszerben 2018. január 1-től kutatótanári besorolást szereztem, ötéves kutatási programom – ezen belül az intézményi innováció, a publikációk és konferenciaszereplések is – a kötetben szereplő téma/jelenség alapú foglalkozásszervezéshez kapcsolódik.