

2022/3-4

PHILOS

TUDOMÁNY – IRODALOM – MŰVÉSZET



Tan



rtalom

2022/3-4 PHILOS

PHILOS/ARS

FENYVESI OTTÓ: PÁR AKKORDDAL KÉSŐBB

(Hangjáték, hangsúly, diskurzus) 7

KISS NOÉMI: CINKOTA (részlet) 13

SAMU KONCSOS KINGA: hommage à Nemes Nagy Ágnes 17

PHILOS/LOGOS

BEKE OTTÓ: A KAPITALIZMUS VÁLSÁGREGÉNYE

(KIM STANLEY ROBINSON: NEW YORK 2140) 19

GLOVICZKI SAROLTA: BIZTOS ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSI

KOMPETENCIÁK ELŐSEGÍTÉSE EGY ALTERNATÍV

TÁRSASJÁTÉK SEGÍTSÉGÉVEL 30

MEZEI SZIMÓNA: A ZONGORATANULÁS POZITÍV ÉS

LÉLEKTANI HATÁSAI A WALDORF ISKOLARENDSZERBEN

TANULÓ DIÁKOKNÁL 54

ZABOS KASZIBA ANGÉLA: ÁLTALÁNOSÍTOTT FÉRFIASSÁG

(Férfiszerepek Terék Anna *Halott nők* című kötetében) 58

PHILOS/MIX

MUNJIN ANDREA ÉLETRAJZA 63

A számot Munjin Andrea képeivel illusztráltuk



PHILOS/ARS





Fenyvesi Ottó
PÁR AKKORDDAL KÉSŐBB
(Hangjáték, hangsúly, diskurzus)

„...mutatok neked valamit, ami egészen más.”
(T. S. Eliot: Átokföldje)

#

Mindent felvéstem a táblára, tessék elolvasni és átírni.
Az a tábla az örök pillanat, rajta van minden,
amit elkövettünk. Jót, rosszat. Szépet és csúnyát.
A táblán ott van minden,
az örök pillanatba minden belefér,
benne van múlt és jövő.
Miről karattyol ez?
Miféle pillanatról?
Egy pillanat az örökkévalóságról.
Mit kezdjek én ezzel az információval?
Sok a kérdés. Küldd-a-cuccot!
Milyen idő van nálatok?
Itt csak most van, nincs idő.
Ismétlés és ismétlődés van. Nincs idő.
Mit motyogsz itt összevissza?
Csak hangosan gondolkodom.
Múlik az idő.
Idő, az nincs, punctum.
Mire kell neked az a sok idő?
Kihez beszélsz már megint?

#

Hol a pinába vagy? Ha tudsz, hívj vissza.
Tudod te, hány óra van errefelé?
Miféle óra? Ez egy másik időzóna.
Halló!? Észak-nyugat? Dél-kelet?
Nem tudja, hol és mi van.
Akkor most ez van: megvastagodott a csípőd,
ráncos a homlokod, hámlik a bőröd.
Valaki majd felhív, hivatkozni fog a Bibliára,
a Miatyánkra, a régi kódexekre.

#

Mesélj, mondjad csak.
Miről meséljek?
Mi történt veled az elmúlt években?
Csak ne túlozz!
Nem túlzok. Talán csak egy kicsit.
Olykor muszáj. Nehéz befelé utazni.

#

Szital az eső. Bennem is, a lelkem mélyén.
Beszéljünk még egy kicsit az időről.
Vannak benne jó mondatok,
hosszú haj, meg zöld cipő,
energiaáramlás és Heavy Metal,
acél van: Blues From A Gun.
Csak semmi bénán búgatott
elektromos szörtyögés,
semmi kattogás, nyafogás,
pujgatás, csak sötét gitárzene.
Csak pusztításra kész
mesterséges intelligencia.
L'Empire du non-sens –
L'art et la société technicienne.
Mesélj még egy kicsit az időről,
a dupla ablak között tanyázó pókokról.
Ott lakik a szentlélek
vagy inkább a sima füzetben?
Ott is lakik, oda is jut belőle.

#

Gyerünk a papírboltba, sima füzetért.
Hova megyünk?
Mészárszék vagy papírbolt?
Hová megyünk? Melyik irányba?
Csak előre menjél.
Merre van a cél?
Minek cél? Örüljünk, hogy megszülettünk
– mondaná Ginsberg. Nem kell cél.
Érted? Mindegy, csak menj, mozogj.
Miféle időzóna ez?
Mikor megyünk haza?
Fogalmam sincs, csak jussunk már ki ebből az alagútból.
Gyarapodó csönd és sötétség. Egérszag.
Semmi villany, semmi energia.
Gyerünk inkább a papírboltba.
A varázsló kertjéhez vezető zsákutcában
van egy lómészárszék, ott majd
összeszedem minden bátorságomat,
a mennyezetnek meredő széklábak között.

#

Indulnom kell.
El kell jutnom a papírboltba.
Az egy másik dimenzió.
Csak ne kelljen átszállni!
Csak a hangsúlyt próbálgatom.
Száguldunk a holdfényben. Tudsz jobbat?

Át kell jutni a túloldalra. Persze, ugorj egy nagyot!
 Kapcsoljuk fel a fényszórókat.
 Túlvilági horror. Izzad a homlokom.
 Milyen nehéz a kívánt irányba terelni az életet!
 Mindjárt indulunk tovább. Nyugatra? Keletre?
 Mondanék valamit. Szabad?
 Ne kérdezz, és ~~nem~~ mondj semmit.
 Légy szíves, hallgasd meg kicsit.

#

Álmodtam neked valamit, ami egészen más.
 Egy kirakatban ébredtem, láttam Tandorit.
 Néztam a lóversenyt.
 Látom a nővérkét. Megy beadni az inzulinokat.
 Esténként nyitott ablak mögött vetkőzik,
 majd a hátára fekszik, és várja, hogy imádják.
 A kilátástalanság ott lakozik a hóna alatt,
 a képtelenség, az ellehetetlenülés birodalma.
 Nincs kedve, hogy együtt derítsük ki a részleteket.
 Az a baj, hogy hiányzik belőle valami.
 A hiábavalóság érzése?
 A netről ömlik a fekália.
 Az emlékek, meg minden,
 az idők során hozott döntések.
 Sorolja őket szépen magában.
 Egy pillanat alatt lesz a tavaszból őszi,
 egy pillanat alatt lesz életből halál.

#

Végre mondani kéne valamit.
 Valami relevánst.
 Visszatérni az időben, ez most a legfontosabb.
 Visszatérni az álmokba.
 Nem értem, miről karattyolsz!
 Nincs idő! Hagyd a fenébe!
 Felejts el mindent.
 Felejteni kéne mindent!
 Ki kellene törölni mindent a múltból.
 A kutya úristenit!
 Ki a fenének van még kedve érteni a dolgokat?
 A jégkék szemedet, a Leni Riefenstahl-frizurádat?
 Jóval többet gondolkodom, mint amennyit beszélek.
 Aztán elkezdlek szédülni a sok gondolattól.
 A kutya úristenit!
 A porszívó-agyad még a kutyát is felszippantja.

#

Ma éjszaka már nem fog történni semmi.
 Viszont holnap egy új hajnal virrad.
 Bársonyos reggel köszönt ránk,

először majd csak egy lágy fuvallat érkezik,
aztán megremeg alattunk a föld.
Minden zaj lehalkul,
a madarak megnémulnak.
Teletömöm a számat földdel.
Üvölnénk majd, de nem tudunk,
fuldokolni fogunk, és vadul vonaglunk
a tű hegyére szúrva, kapálózunk.
Holnap minden elpusztul,
és mindent elfeledünk.
Holnap szó nélkül eltűnünk.
Ne féljete, ne rettegetek!
Nem fogunk a kezdetekre
és a végre emlékezni.
Minden el fog tűnni
egy szempillantás alatt.
Holnap reggel eltűnünk.
Nem fog fájni, elfelejtjük
a részleteket és az egészet.
Elindulunk felfelé,
mint egy ürge huszár a sakkban.
Pár akkorddal később,
talán holnap reggel?

FENYVESI OTTÓ (1954) költő, író, szerkesztő, képzőművész.
A Balaton északi partján, Lovason él. Legutóbbi kötetei:
Hatvanhat – válogatott versek (Művészetek Háza, 2021),
Paloznak overdrive (Scolar, 2021), *Mély vizek, magas hegyek*
(Művészetek Háza, 2022)





Kiss Noémi
CINKOTA
(részlet)

13

Titok, hogy terhes, a boldogság mázsás nehezék. Épp csak hogy elkezdődik a nyár, és közben mégis sötét felhők gyülekeznek. Egyre csak gyűlnek és kitakarják a kék eget, szürke ruhát dobznak a napkorongra. Titok, hogy beköltözött a hasába az idegen anyag: befúrta magát, és ott életre kelt. Napról napra növekszik. Teréz lelke csattog, csapong, hol bizakodó, hol örülten félős. Hol szelíd, máskor harapós. Mégis bátor nőnek mondanánk őt, aki a legnehezebb helyzetek ura. A gyerekvárás öröm, sok benne a jó pillanata, de azokat a végtelen rémület váltja és néha egészen ijesztő tud lenni. Mintha ez már nem ő lenne. Nem az ő teste, bőre, csontjai, méhe. Elvették az életét és egy újat kapott helyette. De ki ő ebben a történetben?

Karcsú, sudár alakja hosszan pattog a járdán. Szép ruhába öltözött a vizsgákhoz, Teréz hazafelé gyalogolt. Blúzban volt, hosszú szoknyában és magas szárú cipőben. Kissé sántított az egyik bokájával, sportvizsga volt, futni kellett, igen hosszú út várt rá. Mióta kitört a háború, jobb gyalogolni, a vonatot eltalálhatják, a villamosról folyton leszállítják a német katonák az utasokat. És a zsidókat is vagonokban viszik a munkásszolgálatra, mint a barátnőjét pár hete, nem, azóta csak gyalog jár, fél. A villamos asnap úgyszem járt Cinkotáról Szentmihályra.

A kertek alatt folyt a háború. Lőttek. Aknák robbantak, szilánkokra törték az életüket, halottak testrésze, és hullák feküdtek a kiserdőnél, ezért arra senki nem ment már szívesen. A lakását senkinek nem volt tanácsos elhagynia. Az utca zaja néma, meszelt csend lett az utóbbi hetekben, de Teréznek mennie kellett, mert vizsgák voltak, nincs mese, menni kell. Ha tehetné, persze Teréz is otthon gubbasztott, gyakran bezárta magát az albérleti szobájába, hogy tanuljon, bedugta mind a két fültét, hogy ne hallja a háború sikolyait. Rajzolás és magolás közben hallgatta a házfalakon túli ütéseket. Hatalmas, zengő robbanásokat, mikor a sashalmi bombatámadás után még Szentmihályon is szilánkok hullottak a cserepekre.

1944 tavaszán a húsvéti szünet után mindenkit hazaküldtek a Cinkotai Tanítóképzőből, kivéve a végzősöket. Teréz utolsó éves volt. Félt, de a félelem nem jó szó. Visszafojtott örömmámorban teltek számára a szünet utolsó napjai. Biztos volt benne, hogy gyereket vár. Ha kitudódik, nem vizsgázhat le és nem lesz meg a diplomája. Ezért egy asztalra ragasztott cédulán számolta a napokat, a papír az íróasztala közepén volt, rajta egy férfi neve, szív és ámor nyila. Cinkotán kicsapják az olyan lányokat, akikkel ez megesik. Kiközösíti a tanári kar, mehet, amerre lát. És neki nincs hova mennie, így is albérletben lakik, a nagynénje támogatja, aki a belvárosban él. Postással és rokonokkal küldi neki minden héten a pengőket.

Ida néni, a tanítóképző alapítója előző évben hunyt el, de a szelleme az iskola minden sarkát belengte évtizedekre. Ő még azt sem engedte meg az olyan lányoknak, akik férjhez mentek a diploma előtt, hogy vizsgát kérvényezzenek. Nagy ritkán tett csak kivételt, ha megárvultak, vagy eltűnt a fronton az egyik szülőjük és nem tudták tovább fizetni a tandíjat. A német katonák hónapokkal ezelőtt beköltöztek az árvalányképző patinás kastélyépületébe. Az első emeleten laktak. Néha ott flangálnak a tantermek előtt, volt, hogy egy szál gatyában mentek párokban és leskelődtek a lányok után: némán tűrni kell. Egy pissenést ne halljak! Csak udvariasan! Az írásbeliket azóta az iskola pincéjében tartják.

Világháború van, ismételtette Teréz, visszhangzottak benne a csupa szigorú szavak. Tegyük úgy, mintha normális élet lenne, akkor túléljük! A tanári kar szerint a háború múlandó, lesz itt még béke és árvagyerek bőven, az égből is egyedül hagyott nők és gyerekek potyognak majd. Nagy a szükség most minden okos nőre!

Nehéz, súlyos követ cipel a hátán a Teréz, és egy kicsi kavicsot a hasában.

A szerelem tilos volt a vizsgák idején, de legalábbis titkos szenvedély. A tanítónő egész embert kér. Erkölcst, fegyelmet, akaratot. A lüke szenvedély ártalmas lehet egy ilyen különösen vészterhes korban. Persze, Ida néni egyedül élt, sose ment férjhez, egész életét a tanulásnak szentelte. Ott lakott az iskolában. Fiatal korában elhagyta Ungvárt és Kárpátalját, Berlinben, Zürichben tanult, aztán Pozsonyban telepedett le, megalapította a Pozsonyi Tanítóképzőt. Mikor Trianon után a csehek elfoglalták a magyar intézeteket, megszállták a tanítóképzőt, aminek Ida néni az igazgatója volt. Pár év múlva Batthyány Ilona, az öngyilkos Beniczky báró özvegye segítségével Cinkotára költöztette az iskoláját.

Hazafelé Teréz arra gondolt, hogy ez a Tabódy Ida olyan kedvesen volt szigorú, mint az alakváltó szörnyetegek szoktak az angol misztikus regényekben, kész Frankenstein. Miket beszél ez a Teréz? Te tiszta dilis vagy, mondták a barátnői. Igen, ő az, az alakváltó szörnyeteg.... Kedves, kerek, selymes arcbőre mögött szilárd, kemény, kegyetlenül szigorú csontok ültek.

Ida néni állítólag a rákospalotai Leánynevelővel példálózott. Szögesdrótozott, magas téglafalával – ott milyen lehet bezárva lenni? Ha statuálni akart, vagy azonnal kipenderíteni valakit, akkor csak annyi volt, hogy hívja Palotáról a fekete nevelőintézeti autót.

Csend lett, félelem, fegyelem, óvatoskodás, diszciplína.

Ment, ment tovább a Teréz. Elhaladt a parkban a tankok mellett. A téglaporos, virágos járdán peckesen ment. A Rádió utcán fel, a Mozi előtt aztán elkanyarodott a nagyablakos, klinkertéglás házak felé. Falusi otthonok, kalyibák, az ól vályogból van. Mély, sáros pöcegödör ól a kert közepén. Elkanyarodik jobbra, fel az öreg temetőnél. Szed pár virágot és visszafordul. Hirtelen feszült lesz, meggondolja magát. Futni kezd. Köhög a sietségtől, alig kap levegőt. A Gyuri ott van. A szokott kapunál várja. Megfogja, öleli, olyan szorosan, hogy nincs levegője már, de jó, édes, erős és szoros ölelés ez. Tisztára a falhoz nyomja a Gyuri szerelme, de már nem érez fizikai dolgokat, csak a szenvedélyt.

Szeretlek.

Én imádlak.

Visznek a frontra Teréz, hallod-e? Ki fogod bírni?

Nem is igaz!

Ugye megvársz?

Hát nem szerelsz le? Azt ígérted. Sír.

Egy csók, lehet még, Terézke? A széparcú, bagószagú, egyenruhás Gyuri kéri, könyörög, az örök szerelem ígérését kéri az ájult Teréztől.

Teréz néma, szótlan. Most fáj a hasa is, mi történhetett. Egy pillanatra nem tért magához, forgott a világ.

Agyoncsókolja. Megfogja, újra a falhoz szorítja. Holnap este a temetőnél várlak, a templomnál, súgja édes, karcos hangján a Gyuri. Teréz annyira átadja magát az ölelésnek, hogy nincs szíve elmondania, hogy megesett. Vagyis eszébe sem jut, mert mikor mondaná, a Gyuri fut a bakák után, hogy felkapaszkodjon a füstölő teherautó platójára... Gyuri eltűnik a gödöllői dombok felé a határban.

Majd holnap, ha újra látja, és lesz idő beszélni. Holnap most már el kell mondani az igazat!

Gyuri, fiad születik! Kiabált a Teréz hazafelé Rákosszentmihályon. Kiabált, de kutya nem hallotta, olyan üresek voltak a bombafüstös utcák. A törött üvegszilánkok, a cserepek, a faldarabok, darabjaira széthullott minden.





Samu Koncsos Kinga

hommage à Nemes Nagy Ágnes

ami nem tehető szóvá
talán közzé tehető

szóközök

17

tegnap tűzgyújtás közben eszembe jutott mit mondana nagyapám csak azután
ugrott be hogy már halott lét és nemlét között nincsen éles határ úgy tűnik inkább
árnyalatok
még a jelenlét is csak árnyalat úgy tűnik el mint a szavak amikben egyszerre
megjelenünk és lebukunk
vagy mint mikor a fény láthatatlan túli a levegőben testet öltenek egy távoli tetováló
var nélkül varr
vagy mint a bőröd finom barázdái és a pórusaid lélegzete amint átjár belém engem
és beléd enged

mi történik amikor kitörlünk egy felesleges szóközt a hiányt szüntetjük meg vagy
egy lét lehetőségét és mi marad helyette a hiány hiánya az lenne a végső
árnyalat

közhely

olyan közel vagy
hiányod szinte tapintható

olvasó

ismeretlen nevet
betűz a nap



Beke Ottó
A KAPITALIZMUS VÁLSÁGREGÉNYE
 (KIM STANLEY ROBINSON: *NEW YORK 2140*)

Kim Stanley Robinson *New York 2140* című, 2017-ben megjelent regénye a vég nélküli növekedésben érdekelt, globális felmelegedést, klímaváltozást és ezzel párhuzamosan humanitárius katasztrófákat okozó kapitalizmus disztópiája. A mű főgonosza maga a tőkés rendszer, miközben az azt megjelenítő, tengerszint-emelkedéssel, áradással kapcsolatos retorikai struktúrák a cselekmény terét is létrehozzák. A pénzügyi-gazdasági cserefolyamatok a regénybeli zavaros vizekben, rejtett módokon valósulnak meg, miközben kizárólag a profitmaximalizálás szempontjai érvényesülnek. A mű értelmezése a fennálló társadalmi-gazdasági rendszerrel, annak fenntartásában alapvető jelentőséggel bíró tömegtermeléssel és -fogyasztással kapcsolatos kritikai hozzáállás kialakításához, közvetve pedig egyúttal az ököpolitika jelentőségének tudatosításához és gyakorlatban történő implementálásához járul hozzá.

Kulcsszavak: Kim Stanley Robinson, *New York 2140*, kapitalizmus, válság

„A pénzügynek, vagy akár az életnek jelentenie kell valamit. És a jelentéseknek nincs ára. Nem lehet beárazni őket.” (Robinson 2017. 307.)

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Kim Stanley Robinson a kortárs amerikai tudományos-fantasztikus irodalom „humanista” ágához tartozik. (Gibson 2012. 11.) *New York 2140* című, 2017-ben megjelent regénye a struktúráját és működés módját csakis a vég nélküli növekedésben fenntartani képes, globális felmelegedést, vészterhes klímaváltozást és ezzel párhuzamosan humanitárius katasztrófákat okozó kapitalizmus disztópiája. Antiutópikus jellemvonásainak kialakításában számos tényező vesz részt. Ezek közül figyelmet érdemel a mű történetvezetése, cselekménye, szereplőinek szorongatott élethelyzetei, „kihangosított” gondolatfolyamaik, cselekvési és szűkebb értelemben vett kommunikációs interakcióik. Nem szabad megelégedezni továbbá a regény textúrájában felbukkanó fogalmi jellegű, gyakran a közgazdaság-tudományi szakirodalomból, hivatalos jelentésekből, dokumentumokból származó szövegrészletekről, idézetekről, allúziókról, valamint a műben alkalmazott prózapoétikai eljárásokról, a narráció terének kialakításában és jellemzésében aktívan részt vevő retorikai alakzatokról. Mindezek a textuális komponensek és megoldások a regény koherens rendszerkritikai vonatkozásait erősítik.

Tudományos-fantasztikus mű lévén a *New York 2140* a belátható jövőre összpontosítva (Bogue 2011. 90.) a jelenkori társadalmi-gazdasági rendszer plasztikus és autentikus, kritikai hangvételű (Huber 2016. 116.) extrapolációját (Toffler 1970; Farkas 1971; Csicsery-Ronay 1992 és 2008. 9.) nyújtja. A regény értelmezése a kapitalizmussal kapcsolatos konstruktív kritikai és a felelősségteljes ököpolitikai hozzáállás kialakításához, illetve megerősítéséhez járulhat hozzá.

ZAVAROS VIZEK ÉS CSEREFOLYAMATOK

A cselekmény legnagyobb része a víz alá került New Yorkban, a „globális főváros[ban]” (Robinson 2017. 533.), vagyis „a fővárosok főváros[ában]” (Robinson 2017. 533.) játszódik. A helyszín relevanciáját a Stephan Martinière tervezte könyvborító futurisztikus és művészi kidolgozottsága szintén hangsúlyozza. A Robinson-szöveg egy paratextusa (Robinson 2017. 32.) felidézi Moses King *New York-i álom* (*Dream of New York*) című 1908-as művének (King 1908) Harry Pettit készítette dagerrotípiaszerű illusztrációját. A jövőt idéző Moses King-i álom, látomás nem csupán a város okán, hanem egyúttal a légi járműveket (zeppelineket, repülőgépeket és léghajókat), továbbá hidakat és mólókat nagy számban bemutató kidolgozottságának köszönhetően is együtt

rezonál Robinson víziójával, annak 20. század eleji előképét nyújtva. Nem mellékes körülmény az sem, hogy Adam Robertsnek a Robinson-regényt bemutató, a *The Guardian* brit napilapban megjelent könyvismertetőjét egy, a *Holnapután* (*The Day After Tomorrow*) című, Roland Emmerich rendezte 2004-es amerikai, apokaliptikus látványvilágú akciófilmből kiragadott, részben a víz alá került Szabadság-szobrot bemutató közismert jelenete illusztrálta.

Azon túl, hogy a Robinson-mű cselekményének terét a globális felmelegedés következtében kataklizmaszerűen megemelkedett tengervízszint határozza meg – az egyre hangsúlyosabb szerephez jutó vízföldrajz kényszerítő erejű sajátosságainak rendelve alá a városfejlesztési-demográfiai tendenciákat –, a regény retorikai struktúráinak jelölőit döntő mértékben a víz jelentéstartományába tartozó, romboló hatást felidéző szavak és kifejezések alkotják. Ilyen egyebek mellett a már említett tengervízszint-emelkedés, az árvíz, a dagály, a viharos esőzés és a hullám.

A Robinson-szöveg a regény főgonoszt megtestesítő kapitalizmust (Roberts 2017) a „pénz és a pénzügyi műveletek” (Robinson 2017. 348.) szabályozatlan, zavaros víztömegeiként mutatja be. A tőkés rendszert olyan, megismerhetetlenül és feltérképezhetetlenül nagy – „[t]úl nagy, túl sötét, túl összetett (Robinson 2017. 349.) – közegként jellemzi, amely lehetővé teszi és egyben elősegíti, sőt, igényli a monetáris-gazdasági cserefolyamatok, tranzakciók, önös érdekeket, „a legnagyobb haszon elvét” (Robinson 2017. 157.), vagyis a profitmaximalizálást szolgáló, az externáliákat viszont figyelmen kívül hagyó malverzációk, ügyeskedések láthatatlan avagy rejtett módokon történő lebonyolítását. A regény a tőkés rendszert nagysága, horizontális és vertikális, illetve felszíni és mélységi kiterjedtsége, az azzal összefüggő átláthatatlansága és komplexitása, valamint a megfigyelői pozíció(ka)t is integráló és dinamizáló fluid jellege folytán globális méretű, zavaros vizű labirintusként írja le. Eközben a rendszer inherens leírhatatlanságát és megismerhetetlenségét hangsúlyozza: „Senki nem ismeri ezt a rendszert. A sötétben sarjadt ki, egy hiperobjektum, egy véletlenszerű megastruktúra. Egyetlen ember sem ismerheti teljesen ezeket a megastruktúrákat, nem beszélve arról a megastruktúráról, ami a globális rendszer egésze, minden rendszer rendszere.” (Robinson 2017. 349.)

A Robinson-szöveg a tőkés társadalmi-gazdasági rendszert – logikájából és működés módjából következően kényszeresen követett növekedési pályáját figyelembe véve – piramisjátékhoz, illetve nagysága és összetettsége okán egymásra épülő piramisjátékok sorozatához hasonlítja: „a buborékoknak, a piramisjátékoknak és a kapitalizmusnak folyamatosan növekedniük kell, különben nagy szarba kerülnek. Elég egy nagyobb megakadás a növekedésükben, és megtörik a saját logikájukat azzal, hogy megfosztják magukat a következő befektetéshez szükséges haszontól, ami a még utána következő befektetést fedezné, és így tovább. Ha a rendszer nem tekereg felfelé, akkor megtorpan, és ahelyett, hogy lefelé is ugyanabban az ütemben tekeregne, úgy lezuhan, mint egy kipukkadt léghajó [...]” (Robinson 2017. 534.) Más megfogalmazásban „a modern gazdaságnak folyamatos és végtelen növekedésre van szüksége a fennmaradáshoz. Ha a növekedés leáll, a gazdaság nem vesz fel valamilyen kényelmes egyensúlyi helyzetet, hanem darabjaira hullik.” (Harari 2017. 52.) A kritika tárgyává nem tett, azonban a természeti-társadalmi körülményektől függetlenül folyamatosan hajszolt gazdasági növekedés elképzelése vallásos tiszteletnek örvend. (Harari 2017. 181.)

Robinson korábbi regényei cselekményüket leginkább a fizikai, legfőképpen a bolygó- és csillagközi térre összpontosítva bontották ki. E tekintetben a számos díjjal jutalmazott *Mars-trilógiája* (Robinson 1992, 1993 és 1996) érdemel kitüntetett figyelmet, de e vonatkozásban említhető például az *Aurora* (Robinson 2015), a *2312* (Robinson 2018a) vagy akár az egy évvel a New York-regény után, vagyis 2018-ban megjelent *Vörös Hold* (Robinson 2018b) is. A *New York 2140* térpoétikai megoldásai az említett regényekben megfigyelhetőekkel összehasonlítva eltérő dimenzionális meghatározottságú mintázatokat követnek. A New York-regény tere kevésbé kiterjedt és grandiózus, mint az imént felsoroltaké, ebből kifolyólag nem is számít űroperának. (Sánta 2011; Reynolds 2012)

A regény cselekménye az önmagát triumfálisan a történelem végeként, berekesztődéseként, meghaladhatatlan formaként, illetve működésmódként bemutató (Fukuyama 2014; Derrida 1995; Sim 2002 Žižek 2016) liberális demokrácia keretei között működő kapitalista realizmusban (Fisher 2020; András 2018) játszódik. A regényszöveg pedig ezt a társadalmi-gazdasági valóságot a fentebb tárgyalt módon, zavaros vizek képében jeleníti meg.

A tőkés rendszert elképzelhetővé tevő, áthatolhatatlan mélységű és kiterjedtségű, a nagyvárosokat, többek között a regény helyszínéül szolgáló New Yorkot is elárasztó vizek egyúttal a cselekmény tereként funkcionálnak, miközben különféle narratív fordulatokat tesznek lehetővé. Ily módon az ideológémákat kitermelő, saját alternatíváját rendre kiiktató kapitalizmus exteriorizációjaként jelenik meg a regénybeli áradás. A New York

jövővíziójában fenyegető erőként fellépő, ám egyúttal kreatív módon romboló hatású (Robinson 2017. 134 és 159) árvíz, dagály, az emberéleteket követelő tengerszint-emelkedés közvetve a folyamatos termelési és fogyasztási növekedésbe vetett hit, „bélpoklosság” következménye. (vö. Klein 2007)

A kapitalizmus olyannyira ember- és személytelen, hogy nem is jeleníthető meg antropomorfizálva, illetve perszonalizálva; legfeljebb tér lehet belőle, fojtogató, majd pedig minden elárasztó térré válhat. A *New York 2140* tere a regényvilág főgonoszt képező kapitalizmus kivetülése, tárgyasulása. (vö. Novák–Beke–Samu 2018. 69.) A tőkés rendszer embertelen működés módja a leírásban a megszemélyesítés veszélyét elkerülve zavaros vizek és gyilkos áradások formájában ölt testet.

Ugyanazok a retorikai struktúrák, jelölőláncot teszik lehetővé, hogy a tőkés rendszer a regénybeli kritika tárgyává váljon, mint amelyek a cselekmény terét is létrehozzák, és egyúttal a narrációt mozgásban tartják. A regénybeli, gyakran fogalmi szinten (is) megfogalmazódó rendszerkritikai vonatkozások és a retorikai szerkezetek kompakt és koherens világot hoznak létre.

MEGOLDÁSKERESÉS

„A nép dühös. Mármost szokatlanul dühös.”
(Robinson 2017. 602.)

„eljött a korbács ideje.” (Robinson 2017. 626.)

A Robinson-regény az egyre súlyosbodó szociális feszültségeket, korábban nem tapasztalt mértékű vagyoni egyenlőtlenségeket, tőkekoncentrációt (Piketty 2015), továbbá a bolygót végső soron élhetetlenné tevő klímaváltozást, illetve -katasztrófákat okozó kapitalizmus működési problémáira, anomáliáira vonatkozó megoldási javaslatot is megfogalmaz. Ez összefoglalva a pénzintézeteknek a krízishelyzetekben, a gazdasági-pénzügyi összeomlás pillanataiban történő – a pénzügyi segélycsomagokért cserébe, vagyis igazságos módon és mértékben fogantatandó – államosítását, az adórendszer átalakítását, a jövedelmeket és a megtakarításokat, vagyis az állótőkét egyaránt érintő progresszív adórendszer bevezetését – az oligarchia anyagi értelemben vett lefejezését, dekapitalizálását (Robinson 2017. 171.) – és nem utolsósorban az adóparadicsomoknak „a tőke szegycmentelen vándorlását” (Robinson 2017. 228.) avagy a tőkemenekülést ellehetetlenítő megszüntetését foglalja magában. Ennek a főbb elemeit tekintve baloldalinak számító, a szövegnek a regényvilág felépítésével korrespondáló megfogalmazásmódját idézve: „a világ ártéri népesség[nek]” (Robinson 2017. 590.) érdekeit, felemelkedését szolgáló modellnek a regény által több alkalommal is említett (Robinson 2017. 170. és 642.) Thomas Piketty által (is) szorgalmazott bevezetése a társadalmi igazságosság megvalósulásához, a gazdasági rendszer élhetőbbé tételéhez járulna hozzá.

A pénzintézetek, bankok, befektetési alapok és nemzetközi nagyvállalatok krízishelyzetekben való államosításának szükségszerűségét a szerző történelmi példákkal, legfőképpen a 2008-as gazdasági világválság tapasztalataival támasztja alá. Érvelése szerint „az elmúlt száz év minden egyes válsága után [...] vagy talán mindig is, a tőke hurokban tartotta a munkásosztály nyakát. Ez ilyen egyszerű: kríziskapitalizmus, ragadj meg minden lehetőséget, hogy még erősebben a nyakukra lépj. Szoruljon az a hurok. Ez már bebizonyosodott, ismert jelenségnek számított. Senki nem tagadhatta, aki valaha tanult történelmet. Visszatérő mintázat volt.” (Robinson 2017. 539.) A szerző felveti annak veszélyét, hogy a krízisek időről időre megismétlődhetnek. Ennek alátámasztására a regény 2140-es időhorizontjában egy korábbi, 2066-os gazdasági összeomlást is rendre felidéz. Mindennek megfelelően javaslata szerint „amikor bekövetkezik az összeomlás, a kormánynak államosítania kell a bankokat. Nem szabad megsegélyezniük őket, és az adófizetőket kényszeríteni arra, hogy kifizessék a számlát.” (Robinson 2017. 462.) Miként a szöveg kategorikusan kijelenti: „a segélycsomag ára az államosítás.” (Robinson 2017. 642.)

A szöveg a pénzintézeteket, befektetési alapokat, bankokat jelenlegi és extrapolált, 22. század közepi állapotukban egyaránt „a valódi gazdaságon élősködő hatalmas piócák[hoz]” (Robinson 2017. 592.), továbbá „levegőbe nyúló léghidak[hoz]” (Robinson 2017. 598.) hasonlítja. Azok ugyanis kizárólag a profit maximalizálásában, nem pedig a pénzügyi tranzakciók folyamatán túlmutató „objektív” értékteremtő tevékenységekben, azok megsegítésében, egyáltalán: lehetővé tételében, vagyis a társadalmi haszonban érdekeltek. Esetükben a pénzkeresés vált önérdékké, teljes mértékben függetlenül mindenfajta, a szó valódi értelmében vett humánus és közösségi céloktól. A pénzügyi szektorban „[m]inden a pénzről szól”. (Robinson 2017. 244.) Ezen



intézmények és dolgozók számára az értékek monetarizálása az elsődleges, sőt, a kizárólagos cél. Konceptiójukban „a pénz az értékek végső forrása.” (Robinson 2017. 307.) Ebben a rendszerben a pénz általános és egyetemes érvényű, kizárólagos mérőeszközzé vált: „Mintha minden eszmény és érték elolvadt volna a pénznek, ennek az univerzális oldószernak a folyamatól. Pénz, pénz, pénz. Mintha pénzzel minden helyettesíthető lenne, a látszat, hogy értelmet lehet rajta venni, életet.” (Robinson 2017. 363.)

A pénzintézetek államosítása lehetővé tenné, hogy a gazdasági rendszerben ne a profit maximalizálása, illetve az értékek monetarizálása maradjon az egyedüli cél. Ez a korábbi struktúra átalakítását eredményezné, aminek köszönhetően az értékteremtő tevékenység, magának a hozzáadott értéknek a jelentősége domborodna ki, és „csak” annak alávetve, azt (ki)szolgálva jelenne meg a monetarizálás szempontja. Az átalakulás „lényege a demokrácia a kapitalizmus ellen.” (Robinson 2017. 566.; Boros 2000.)

A regényszöveg a gazdasági rendszert érintő, alapvető jelentőségű és pozitív irányú változások érzékeltetésére ugyanabból a szemantikai mezőből kölcsönzi trópusait, mint amelyet az embertelen színekben lefestett kapitalizmusnak és annak externáliáinak, a természeti világban klímakatasztrófák és áradások formájában bemutatott következményeinek szemléltetésére használ. (de Man 2006) A történelem vágyott alakítása kapcsán szintén hullámokat, hullámverést, tengert, vagyis vízzel és legfőképpen annak mozgásban lévő megjelenési formáival kapcsolatos trópusokat alkalmaz. Ebben az esetben azonban a rendszerszintű átrendeződéseket eredményező „víz alatti áramlat most egy ismeretlen tengerre sodorja” (Robinson 2017. 570.) a globális civilizációt. Kijelenti, hogy a „történelmet az egyének írják, ugyanakkor kollektív folyamat is, egy hullám, amit az emberek a maguk idejében meglovagolnak, egyedi tetteikből összeálló hullám. Vagyis a történelem végső soron szintén egy részecske/hullám kettősség, amelyet senki nem képes kielemezni vagy megérteni.” (Robinson 2017. 643–644.)

A történelmi folyamatok előreláthatatlanságára, kiszámíthatatlanságára és uralhatatlanságára vonatkozó, retorikai szinten a mozgósított trópusok analógiája, időnkénti homológiája által is hangsúlyossá tett figyelmeztetés kiemelkedő jelentőségre tesz szert. Ennek magyarázata abban a tényben gyökerezik, hogy „a történelem soha nem ér véget, és a jó dolgokat csak a kapzsiság és félelem hatalmas feketelyuk-gravitációjával szembeszállva lehet elérni. Minden egyes pillanat a politikai erők ádáz harcáról szól.” (Robinson 2017. 644.)

EGYÉB MEGOLDÁSOK A DISZTÓPIÁKBAN

A kortárs tudományos-fantasztikus irodalom disztópikus vonulatában tartozó alkotások a kapitalizmus rendszerszintű problémáira vonatkozóan egyéb, a tárgyalt Robinson-regényben megfogalmazott elképzelésektől alkalmasint markánsan eltérő megoldási kísérleteket is megfogalmaznak. Ezekben az esetekben az externáliákat rendre figyelmen kívül hagyó tömegtermelés és -fogyasztás okozta globális méreteket öltő klímaváltozást, illetve -válságot, valamint humanitárius katasztrófákat egyéb, nem csupán a közgazdaság-tudomány irányából megfogalmazódó javaslatok igyekeznek ellensúlyozni, orvosolni, illetve semlegesíteni. Az alternatív megoldáskeresési utak egyrészt az emberek közötti szolidaritás és összetartozás érzésének erősítését szorgalmazzák, a kölcsönös segítség- és felelősségvállalás, általában véve az emberségesség relevanciájának kidomborításával, másrészt pedig a technikai fejlődés, azon belül pedig leginkább a mesterséges intelligencia fejlesztésére irányuló kutatások emancipatorikus, társadalomjobbító potenciálját helyezik a figyelem homlokterébe.

Az előbbi konstellációra példa Doron Rabinovici *A földönkívüliek* (*Die Außerirdischen*) című regénye. A műben az emberiséget egy földönkívüli civilizáció képviselői látogatják meg (Živković 1985. 87; vö. Clarke 1990), és a történelem folyamán sohasem tapasztalt társadalmi jólétet, valamint prosperitást helyeznek kilátásba. Ezért cserébe pedig „csupán” egyetlen kérésük van. Világszerte televíziós közvetítések révén figyelemmel kísérhető, különböző ügyességi és egyéb erőnléti játékokat magukban foglaló viadalokat kell rendezni az idegenek számára. A viadalok győzteseinek elképzelhetetlen nagyságú intergalaktikus vagyoni, felbecsülhetetlen gazdagság birtokosai lesznek, a veszteséket pedig szó szerint elfogyaszthatják, vagyis megehetik a földönkívüliek.

A „cserefolyamatokat” látszólag a kölcsönös beleegyezés mintázatai, intézményes-hivatalos keretei és egyéni aktusai legitimálják, hiszen a regényvilágon belül állami, illetve karhatalmi eszközökkel senkit sem kényszerítenek arra, hogy részt vegyen a versengésekben, vagyis hogy kockára tegye életét, testi épségét. A hatalom obszcenitása (Žižek 1997) azonban el- és egyben fel is fedi a valóságot, azt, hogy valakiknek az emberi fajból mindenképpen jelentkezniük kell a viadalokra, ellenkező esetben magukra haragítják az idegeneket, de legalábbis elvesztik jóindulatukat, ami beláthatatlan következményekkel járhat. Ennek megfelelően mindig lesznek vesztesei a „játéknak”, akik tulajdon testükkel, életükkel fizetnek a rendszer haszonélvezőinek.

Maga az embertelen rendszer kegyetlen-gyilkos működésmódja tartja fenn a viadalok intézményét, és legitimálja, valamint teszi szükségessé, de legalábbis elkerülhetetlenné a kizsákmányolást, az átvitt és egyben szűkebb értelemben vett emberáldozatokat. Ennek megfelelően tekintik és nevezik a regényvilágbeli viadalok résztvevőit bajnokoknak, veszteseit pedig vértanúknak. Utóbbiak a rendszer oltárán áldozzák fel magukat, áldozatukat pedig látszólag önként mutatják be. Ők is hozzájárulnak a hierarchikus struktúra működéséhez, hiszen az nélkülük, illetve áldozat(vállalás)uk nélkül fenntarthatatlan lenne.

A regény végén fény derül a rendszer kizsákmányoló, embertelen és egyben gyilkos mivoltára, és egyben az a lehetőség is felvetődik, hogy a viadalok szervezői nem a földönkívüliek, hanem maguk az emberi faj képviselői voltak: „A földönkívüliek talán nem is játszottak szerepet ebben az egészben. Egyébként is, miféle földönkívüliek? Találkozott-e velük valaha valaki? Van-e bármilyen bizonyíték rá, hogy a földönkívüliek rendelték meg a viadalokat? Lehet, hogy csak a földönkívüliekbe vetett hit hívta életre őket? Nem lehet, hogy a mesés gazdagság iránti vágyunk hajtott, amikor életre-halálra menő játékokat rendeztünk?” (Rabinovici 2021. 252.)

Thore D. Hansen *A legtisztábbak (Die Reinsten)* című regénye egy összeomlás utáni civilizációt vizionál, amelynek fenntarthatóan működő, a magántulajdont nem ismerő, szocialisztikus világát egy, Askit névre hallgató mesterséges intelligencia kormányozza, és minden részletében, vonatkozásában finomhangolja: „Askit pontosan kiszámolta, mennyi ember munkaereje szükséges ahhoz, hogy mindenkit egyformán ellásson élelemmel, orvossággal, lakótérrel, ruhával, olyan technikai eszközökkel, mint a számítógép vagy a termoruha, továbbá nagyobb gépekkel. Egyéni tulajdon nem létezett. Mindent olyan közel és fenntarthatóan gyártottak, amennyire csak lehetséges volt. Ezenkívül mindenki szabadon hozzáférhetett azokhoz a dolgokhoz, amelyek a potenciálja kifejlesztéséhez hasznosak voltak. Senki sem szenvedett szükséges semmiben. ~~Mindenki~~ megilletett minden, feltéve, hogy a munkájával a többiekkel egyenlő mértékben járult hozzá a társadalom fennmaradásához.” (Hansen 2020. 43–44).

A Hansen által leírt posztapokaliptikus világban az emberek önként mondtak le egyéni döntéshozatali jogaikról, individuális szabadságukról, és azt egy mesterséges intelligencia kezébe helyezték annak reményében, hogy az megfelelő módon fog gondoskodni róluk. Ez a digitális utópia a jó szándékú MI elképzelése. (Tegmark 2017. 37–45) A mesterséges intelligencia Hansen által vizionált világában immár az Élet 3. 0-val (Tegmark, 2018) és az Ember 2. 0-val (Csepeli, 2020), továbbá az adatvezéreltség jelentőségének felértékelésével, optimalizációs potenciáljának abszolutizációjával és egyben ünneplésével kell számolni. Ebben a világban az emberi tevékenységeket, interakciókat, a közösségi-társadalmi tendenciákat, általában véve a kulturális-gazdasági cserefolyamatokat teljes egészében gépi algoritmusok koordinálják.

Youyou, Kosinski és Stillwell már 2015-ben úgy fogalmazott, hogy „[e]lőfordulhat, hogy az emberek saját pszichológiai ítéleteik helyett számítógépekre támaszkodnak majd fontos döntések meghozatalakor, például különféle tevékenységek kiválasztásakor, pálya- vagy párválasztáskor. És lehet, hogy az ilyen adatalapú döntések javítani fognak az emberek életén.” (YouYou–Kosinski–Stillwell 2015; idézi Harari 2017. 293) Hansen jövővíziójában az emberiséget a szorongatott, a klímakatasztrófák előidézte élethetetlen körülmények kényszerítették arra, hogy a döntéshozatal jogát az optimalizálás és hatékonyság érdekében objektívan és tévedhetetlenül működő algoritmusokra, illetve mesterséges intelligenciára ruházza át. Az emberi faj túlélése tette ezt szükségessé.

Fontos kiemelni, hogy a szóban forgó science fiction regények kivétel nélkül számolnak a klíma- és a humanitárius katasztrófák meghatározó szerepével, kollektív szinten megnyilvánuló traumatikus élményegyüttesével a megoldáskeresési kísérletek, felkutatása, azonosítása, majd pedig a gyakorlatban történő alkalmazása során. (Klein 2015) Ez Robinson New York-regényére, továbbá Hansen és Rabinovici művére egyaránt vonatkozik.

ÖSSZEGZÉS

Kim Stanley Robinson *New York 2140* című regénye a kapitalizmus disztópiájaként a fennálló társadalmi-gazdasági rendszerrel, annak fenntartásában alapvető jelentőséggel bíró tömegtermeléssel és -fogyasztással kapcsolatos kritikai hozzáállás kialakításához, közvetve pedig egyúttal az ökopolitika és -filozófia (Lányi 2020 és 2007) jelentőségének tudatosításához és gyakorlatban történő implementálásához járul hozzá: „Mit is jelent a földről való gondoskodás? Az magába foglalja a mezőgazdaságot, az állattenyésztést és a városvezetést. Minden területhasználati gyakorlatunkat. Vagyis az erőfeszítéseink megszervezéséről lenne szó. Arról, hogy ahelyett, hogy

a haszonért dolgoznánk, azt tegyük, ami a földnek jó. Így reménykedhetünk abban, hogy egy jó helyet hagyunk az utánunk következő nemzedékeknek.” (Robinson 2017. 395.)

A kutatás folytatásában érdemes lenne a szerző most tárgyalt regényét – figyelembe véve tematikai és műfaji meghatározottságait – olyan disztópiák kontextusában is értelmezni, amelyek hasonlóképpen erőteljes és markáns társadalom- és rendszerkritikai meglátásokat fogalmaznak meg. Ezen művek köréből fontos kiemelni a korábbiakban már tárgyalt alkotásokon túl Aldous Huxley *Szép új világ* (Huxley 1982; Beke 2013 és 2014), George Orwell *Állatfarm* (Orwell 2019a) és *1984* (Orwell 2019b; Csányi–Beke–Samu 2019; Beke–Samu 2018), Dave Eggers *A kör* (Eggers 2016; Csányi–Beke 2020), Ma Po-jung *A csend városa* (Ma 2019; Beke 2020) és nem utolsósorban Tünde Farrand *Farkasország* (Farrand 2019; Beke–Samu 2020) című művét. A komparatív interpretáció nem csupán Robinson New York-regényének sokrétű jelentésvilágához vinne közelebb, hanem egyúttal a disztópia műfaji jegyeinek árnyalásához is hozzájárulna.

ABSTRACT

A CAPITALISM CRISIS NOVEL

(KIM STANLEY ROBINSON: *NEW YORK 2140*)

Kim Stanley Robinson's novel *New York 2140* was published in 2017. It presents a unique vision of endless expansion, global warming, climate along with a dystopian capitalism and the entailing humanitarian disasters. The main villain is the capitalist system itself, while the scene is set amid rhetorical structures of rising sea levels and floods. Beneath the surface of the novel there are underlying murky waters in the form of financial-economic exchange processes, driven exclusively by the quest for maximum profit. The benefit of studying this work lies in a more complete understanding of the current socio-economic system, especially given the criticism of mass production and mass consumption. Indirectly, the novel contributes to the ongoing process of raising the readers' awareness of the importance of eco-politics and its implementation in the real world.

Key words: Kim Stanley Robinson, *New York 2140*, capitalism, crisis

FILMJEGYZÉK

Holnapután (The Day After Tomorrow), 2004, rendező: Roland Emmerich

IRODALOMJEGYZÉK

ANDRÁS Csaba

2018 Politikai képzelet és populáris kultúra. *Új egyenlőség*, 02. 18., <https://ujegyenloseg.hu/politikai-kepzelet-es-popularis-kultura/> (letöltés dátuma: 2020. december 10.)

BEKE Ottó

2013 Hol vagy, (video)telefon, tapi és képiség? *Tanulmányok* (az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék folyóirata) 1. 121–132.

2014 Szép új világ és infantilizmus. *Tanulmányok* (az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék folyóirata) 2. 25–33.

2020 Ma Po-Jung: A csend városa. Online önkényuralom. *Szabad Piac. Gazdaság-, társadalom- és bölcsészettudományi folyóirat* 1. 91–101.

BEKE Ottó–Samu János

2018 A digitális írásbeliség irodalmi előképei. Gibson, Simmons, Orwell és Murakami. *Tanulmányok* (az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék folyóirata) 1. 119–130.

2020 Tünde Farrand: Farkasország. A fogyasztói társadalom disztópiája. In: Lendák Imre (szerk.). *11. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2020. Rezümékötet*. Újvidék, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, 20.

BOGUE, Ronald

2011 Deleuze and Guattari and the Future of Politics: Science Fiction, Protocols and the People to Come. *Deleuze Studies* 5. (supplement) 77–97.

BOROS János

2000 *A demokrácia filozófiája*. Pécs, Jelenkor Kiadó.

CLARKE, Arthur C.

1990 *A gyermekkor vége*, fordította F. Nagy Piroska. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.

CSÁNYI Erzsébet–BEKE Ottó–SAMU János



- 2019 Orwell 1984. A digitális diktatúrák irodalmi előképe. *Godišnjak* (az újvidéki Bölcsészettudományi Kar évkönyve) 1. 303–315.
- CSÁNYI Erzsébet–BEKE Ottó
2020 A közösségi média disztópiája. Dave Eggers: A kör. *Godišnjak* (az újvidéki Bölcsészettudományi Kar évkönyve) 2. 269–283.
- CSEPELI György
2020 *Ember 2.0. A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Budapest, Kossuth Kiadó – Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete.
- CSICSERY–RONAY, Istvan, Jr.
1992 Futuristic Flu, or the Revenge of the Future. In: George Slusser–Tom Shippey (ed.). *Fiction 2000. Cyberpunk and the Future of Narrative*. Athens, University of Georgia Press, 26–45.
2008 *The Seven Beauties of Science Fiction*. Middletown, Connecticut, Wesleyan University Press.
- DE MAN, Paul
2006 *Az olvasás allegóriái. Figurális nyelv Rousseau, Nietzsche, Rilke és Proust műveiben*, fordította Fogarasi György. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- DERRIDA, Jacques
1995 *Marx kísértetei*, fordította Boros János–Csordás Gábor–Orbán Jolán. Pécs, Jelenkor Kiadó.
- EGGERS, Dave
2016 *A kör*, fordította Nemes Anna. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- FARKAS László
1971 Alvin Toffler. Jövő-sokk. *Korunk* 11. 1877–1878.
- FARRAND, Tünde
2019 *Farkasország*, fordította Miks-Rédai Viktória. Budapest, GABO Könyvkiadó.
- FISHER, Mark
2020 *Kapitalista realizmus. Nincs alternatíva?*, fordította Tillmann Ármin–Zemlényi Kovács Barnabás. Budapest, Napvilág Kiadó.
- FUKUYAMA, Francis
2014 *A történelem vége és az utolsó ember*, fordította Somogyi Pál László. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- GIBSON, Gary
2012 From Slide-Rules to Techno-Mystics: Hard Sf's Battle for the Imagination. In: Keith Brooke (ed.). *Strange Divisions and Alien Territories: the Sub-genres of Science Fiction*. New York, Palgrave Macmillan, 1–11.
- HANSEN, Thore D.
2020 *A legtisztábbak*, fordította Szijj Ferenc. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- HARARI, Noah Yuval
2017 *Homo Deus*, fordította Torma Péter. Budapest: Animus Kiadó.
2018 *21 lecke a 21. századra*, fordította Torma Péter. Budapest, Animus Kiadó.
- HUBER Zoltán
2016 Társadalmi kérdések a cyberpunkban. In: Kárpáti György–Schreiber András (szerk.): *A sci-fi. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Filmanatómia, 113–139.
- HUXLEY, Aldous
1982 *Szép új világ: Tudományos fantasztikus regény*, fordította Szentmihályi Szabó Péter. Budapest, Kozmosz Könyvek.
- KING, Moses
1908 *King's Dream of New York*. New York, M. King.
- KLEIN, Naomi
2007 *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. New York, Macmillan.
2015 *This changes everything: Capitalism vs. the climate*. New York, Simon and Schuster.
- LÁNYI András
2007 *A fenntartható társadalom*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
2020 *Bevezetés az ökofilozófiába – kezdő haladóknak*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- MA Po-jung (2019). A csend városa, fordította: kiskádár tamás. In: Ken Liu (szerk.): *Láthatatlan bolygók. Kínai kortárs science fiction antológia*, fordította Benkő Ferenc, Bosnyák Edit, Huszár András, Juhász Viktor, kiskádár tamás, Molnár Berta Eleonóra, Pék Zoltán. Budapest, Agave Könyvek, 133–171.
- NOVÁK Anikó–BEKE Ottó–SAMU János
2018 A cyberpunk térhódítása. Poétikák és diskurzusok. *Godišnjak* (az újvidéki Bölcsészettudományi Kar évkönyve) 2. 63–76.

- ORWELL, George
2019a *Állatfarm*, fordította Sziggyártó László. Budapest, Európa Könyvkiadó.
2019b *1984*, fordította Sziggyártó László. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- PIKETTY, Thomas
2015 *A tőke a 21. században*, fordította Balogh-Sárközy Zsuzsannak. Budapest, Kossuth Kiadó.
- RABINOVICI, Doron
2021 *A földönkívüliek*, fordította Nádori Lidia. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- REYNOLDS, Alastair
2012 Space Opera: this galaxy ain't big enough for the both of us. In: Keith Brooke (ed.): *Strange Divisions and Alien Territories: the Sub-genres of Science Fiction*. New York, Palgrave Macmillan, 12–25.
- ROBERTS, Adam
2017 New York 2140 by Kim Stanley Robinson review – an urgent vision of the future. *The Guardian*, march 3., <https://www.theguardian.com/books/2017/mar/03/new-york-2140-by-kim-stanley-robinson-review> (letöltés dátuma: 2020. december 10.)
- ROBINSON, Kim Stanley
1992 *Red Mars*. New York, Bantam.
1993 *Green Mars*. New York, Bantam.
1996 *Blue Mars*. New York, Bantam.
2015 *Aurora*, fordította Farkas Veronika. Budapest, Agave Könyvek.
2017 *New York 2140*, fordította Farkas Veronika. Budapest, Agave Könyvek.
2018a *2312*, fordította Farkas Veronika. Budapest, Agave Könyvek.
2018b *Vörös Hold*, fordította Farkas Veronika. Budapest, Agave Könyvek.
- SÁNTA Szilárd
2011 Új űropera. *Prae* 3. 15–20.
- SIM, Stuart
2002 *Derrida és a történelem vége*, fordította Sudár Balázs. Pécs, Alexandra Kiadó.
- TEGMARK, Max
2018 *Élet 3. 0. Embernek lenni a mesterséges intelligencia korában*, fordította Weisz Böbe, Garai Attila. Budapest, HVG Könyvek.
- TOFFLER, Alvin
1970 *Future Shock*. New York, Random House.
- YOUYOU, Wu–KOSINSKI, Michal–STILLWELL, David
2015. Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans. *PNAS* 112 (4). 1036–1040.
- ŽIVKOVIĆ, Zoran
1985 Motiv prvog kontakta u SF delima Artura Klarka. In: Artur Klark, *Prvi kontakt*, prevod. Zoran Živković. Beograd: NIRO „Književne novine”, 81–138.
- ŽIŽEK, Slavoj
1997 Az inherens törvényszegés avagy a hatalom obszcenitása, fordította Csabai Márta. *Thalassa* 1. 116–130.
2016 *Zűr a paradicsomban. A történelem végétől a kapitalizmus végéig*, fordította Reich Vilmos. Budapest, Európa Könyvkiadó.



Gloviczki Sarolta

BIZTOS ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSI KOMPETENCIÁK ELŐSEGÍTÉSE EGY ALTERNATÍV TÁRSASJÁTÉK SEGÍTSÉGÉVEL

A dolgozat fő témája egy olyan társasjáték megtervezése és megalkotása, amelynek módszertani rendszere hatékony eszköz lehet a hátrányos helyzetű tanulók jövőkép építésében, ezáltal pedig a társadalmi felzárkózásukban. Ma Magyarországon minden harmadik ember a szegénységi küszöb alatt él, akut probléma ezeken a térségen élők alacsony életminősége és megkerülhetlenné vált felzárkóztatásuk. Feltételezem, hogy a társadalmi felzárkóztatásban komoly lehetőségünk van a gyerekek bevonásával történő jövőképtervezés fejlesztésére, ha ezt a folyamatot egy érthető, motiváló, interaktív és átlátható játékos formában kezeljük meg. Ebben a dolgozatban kvalitatív kutatás segítségével a hátrányos helyzet, pályaaorientáció, lemorzsolódás, oktatási rendszer és a játékok pedagógia témájáról szóló szövegek részekre bontása, összehasonlítása, értelmezése és ezek figyelembevételével egy alternatív társasjáték kidolgozása valósult meg, amelyhez a társasjáték célrendszere, szabályai, felépítése és alapvető használati javaslatok is megfogalmazódtak.

A vizsgálat során elkészített hiánypótló társasjáték konstruktív alapjává válhat az életpálya-építési kompetenciák támogatásának, különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetében. A folyamat további kvantitatív vizsgálatokkal és részvételi akciókutatással (RAK) fejlődik tovább a minél minőségibb támogatás érdekében.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, pályaaorientáció, társasjáték

BEVEZETÉS

A világon számtalan népdalnak, versnek, novellának vagy éppen regénynek lett témája a szegénység és a pályaválasztás már sok száz évvel ezelőtt is. Mindez azért olyan népszerű téma az alkotók körében, mert a szegénység és az ezzel járó következmények minden ember környezetében valamilyen módon jelen vannak – sokkal inkább, mint ahogy az a rohanó hétköznapiak során érzékelhető. A mélyszegénységben élők számos kelet-közép-európai országban megdöbbentő számban vannak jelen (Siposné Sinóros-Szabó 2014).

Ma Magyarországon minden harmadik ember (azaz körülbelül 3 millió magyar ember!) a szegénységi küszöb alatt él, közülük 1,2 millió számít mélyszegénységben élő embernek; sőt, országszerte 1600-nál is több nyomortelep található. Ezeken a telepeken nemcsak gáz vagy fürdőszoza, gyakran víz és villany sincs (Cserti Csapó–Orsós 2013). Látni, vagy akár megélni a szegénységet mint jelenséget, a nincstelenség valóságát meglepően erős hatással lehet azokra az emberekre, akik tudják, máshogyan is lehetne élni. Sokszor, sokan, sokféle szituációban mondják azt, hogy a pénz nem boldogít. De vajon ezek az emberek ugyanezt állítanák akkor is, ha nem lenne fürdőszozájuk, vizük vagy villanyuk az otthonukban? Gyakorlati tapasztalataim alapján finoman kiegészíteném a közmondást: A pénz nem boldogít, viszont, ha nincs pénz, sajnos az sem boldogít, hiszen az alapvető biztonság és életszínvonal finanszírozásának problémája befolyással van a kiegyensúlyozott családi életre. A családi élet kiegyensúlyozatlansága mellett pedig nehéz boldoggá válni vagy annak maradni.

A szegénységi kockázatok különösen erős hatással vannak a hátrányos helyzetű térségben élőkre (Cserti Csapó–Orsós 2013). Akut probléma ezekben a térségekben élők alacsony életminősége és megkerülhetetlenné vált a leghátrányosabb helyzetűek felzárkóztatása, hiszen a folyamatosan csökkenő és gyorsan öregedő magyarországi népesség számára kifejezetten fontos lenne, hogy minél többen tudjanak a társadalomban önállóan élni és dolgozni (Cserti Csapó–Orsós 2013; Siposné Sinóros-Szabó 2014).

A probléma létező és látható jelenléte miatt a mélyszegénység, a felzárkóztatás és a társadalmi támogatás évtizedek óta a politikai, tudományos, társadalmi élet meghatározó témája. Számtalan ötlet, projekt és folyamat indult el különböző területekre fókuszálva, több-kevesebb sikerrel (pl. Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) projektjei – https://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=uni%C3%B3s+projekt).

Számomra, gyógypedagógushallgatóként, a hátrányokkal küzdő gyermekek megsegítése a hivatásom egyik legfontosabb alappillére. Egyetemi tanulmányaim megkezdése előtt, egy passzív év keretében lehetőségem volt csatlakozni egy székelyföldi gyermekotthon nevelői munkájához, ahol rendszeresen körbevettek az elhagyott cigány, román és székely fiatalok. Később, egy itthoni projekt keretében egy szegregálódott, mélyszegénységben lévő telepen tartottunk nyáritábort gyerekeknek. Az egyetemi tanulmányaim mellett a tavalyi tanév során részt vettem a *Tanítsunk Magyarorszáért!* hátrányos helyzetű tanulók tanítását célzó mentorprogramban mint mentor és később mint vezetőmentor. Ennél a három különböző, de több szegmensben is azonos célt szolgáló helyzetben egyre inkább vált világossá számomra az, amely több szerzőnél is megfogalmazódott (pl. Siposné Sinóros-Szabó 2014), hogy a hatékony társadalmi felzárkózást és a hátrányok kiegyenlítését – amely gyakran egy öröklődő, nehezen megterhelhető folyamat – gyermekkorban, a gyerekek bevonásával kell elkezdeni.

Jelen kutatás alapvető indikátora egy olyan támogató eszköz kidolgozásának szándéka volt, amelynek módszertani rendszere hatékony segítség lehet a hátrányos helyzetű tanulók jövőképzésében, ezáltal pedig a társadalmi felzárkózásában. Ez, a kezdetben kijelölt cél egy társasjáték megtervezésével és megalkotásával valósult meg. Ehhez az eredményhez egy kvalitatív kutatási periódus vezetett, amelyben a jelenségek minőségi megismerésére, a tudományos körök véleményére és a különböző, mások által korábban a témában gyűjtött információk elemzésére fókuszáltam. A dokumentumelemzés során a pályaválasztás, hátrányos helyzet, oktatási rendszer, továbbtanulás témájáról szóló szövegek részekre bontása, lényegük kiemelése és értelmezése valósult meg. Az adatgyűjtés segítette a kutatási eredmény, tehát a társasjáték hatékony rendszerének alátámasztását biztosító anyagok és adatok elemzését. A folyamatok végén az adatok összegzésével és a következtetések figyelembevételével készült el a társasjáték (Boncz 2015; Hornyacsek 2013).

A kutatás során elkészített társasjáték egy egyedi, alternatív módszert támogató eszköz, amely konstruktív alapjává válhat az életpálya-építési kompetenciák támogatásának, különösen egy hátrányos helyzetű csoport esetében, és amely hatékonyan segítheti a pedagógiai munkát is.

A továbbiakban a társasjátékot, mint a dolgozat kutatási eredményét a hátrányos helyzet, illetve a pályaaorientáció aspektusából közelítettem meg, amelynek kiindulópontjaként párhuzamot vontam a hátrányos helyzetű tanulóira és oktatásra gyakorolt hatása, a pályaaorientáció, a játék és a társasjáték-pedagógia központi elemei között.

HÁTRÁNYOS HELYZET

Fogalommeghatározás

„A hátrányos helyzet, mint társadalomtudományi fogalom, nem rendelkezik pontos, mindenki által elfogadott definícióval. Tárgyan értelmezve olyan helyzetet/állapotot jelent, amely csökkenti az életben való boldogulás esélyét, azaz egy adott társadalomban átlagosnak tekintett iskolázottság és/vagy jövedelem elérését (Buda 2017: 10).”

Több megközelítés is a jövedelem alapján határozza meg a fogalmat, vagyis szegénynek tekintenek egy személyt vagy családot, ha a rendelkezésükre álló erőforrások olyan szinten korlátozottak, hogy nem teszik lehetővé a minimálisan elvárható életformát sem. Azonban a jövedelem alapján történő kategorizáció, illetve az „elvárható életforma” és az „erőforrás” fogalmainak nehéz behatárolása okán egy konkrét definíció alapján utalok a továbbiakban a hátrányos helyzetre, ezen belül pedig a hátrányos helyzetű gyermekekre.

A pontos meghatározáshoz a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényben meghatározottakat tekintem alapnak. A fogalom meghatározásánál tudatos döntés volt a részemről,

hogyan olyan definíciót használjak a hátrányos helyzet kapcsán, amely kifejezetten a gyerekek helyzetét írja le. Egyrészt, én gyogyopedagógusként leginkább a fiatalabb korosztályra fókuszálok, jelen kutatásom középpontjában is a hátrányos helyzetű fiatalok állnak. Másrészt fontos látni, hogy a szegénységi kockázatok fokozottan hatnak a gyerekekre, hiszen az érintett családoknak szinte esélyük sincs arra, hogy önerővel kilépjenek hátrányos helyzetükből, emiatt nagy a valószínűsége, hogy a családba születettek tehetetlenül öröklik a nehéz helyzetet (Havas 2012; Siposné Sinóros-Szabó 2014).

Hátrányos helyzet mint gyermeki fejlődést befolyásoló tényező

Ha egy gyerek hátrányos helyzetű régióban vagy családban él, szinte mindig hiányoznak számára bizonyos, az optimális fejlődéshez szükséges tárgyi-fizikai feltételek. Ezeken a materiális feltételeken kívül azonban számolnunk kell egy kevésbé megfogható, azonban sokszor súlyosabb következményekkel járó hiánnyal is. A nehezebb életkörülmény generálta folyamatos stressz miatt egyrészt a hátrányos helyzetű gyerekek életéből a legtöbb esetben hiányzik a megfelelő érzelmi biztonság, másrészt a folyamatos stresszel való megküzdés gyakran csak úgy lehetséges, hogy ha a családok nem gondolnak a fenyegető, kilátástalan jövőre, ha megtanulnak valamiféle kockázatkerülő magatartást, ami magával hozza a stabilitás megszűnését is (Buda 2017). Egy olyan környezetben, ahol a szülőknek gyakran munkahelyre sem kell járni, szinte semmi nincs, ami struktúrát adna, fellazulnak az élet keretei. Ez a (leginkább rövid távú) stratégia pedig magával hozza a jelenre fókuszálást, a tervezés megszűnését és a pillanatnyi örömek felé fordulást, ami meggondolatlan döntéseket, akár függőségeket vagy kriminalizációt is jelenthet.

Mindezek a családi minták, a háttérben meghúzódó stressz, az anyagi nehézségek a hátrányos helyzetű gyerekek esetében gyakran a kontroll, a tudatosság, a kitartás, a hosszabb távú tervezés ellen dolgozik. Az életmód kiszámíthatatlansága a szabályok hiányához vezet, amely komoly rizikófaktor. A szabálytudat hiánya rengeteg gyerek számára jelent beilleszkedési problémát, rendszerint hamar kirekesztődnek a közösségből vagy olyan lelki terhet generál a gyermek életében, amelynek kezelése komoly nehézségeket okoz (Buda 2017). Az ilyen típusú terhek később sokféle kudarcélményhez vezethetnek, a gyermek idegennek érezheti magát, és nagyon hamar motiválatlanná válhat – más kérdés, hogy a diákok kudarcai okozta motivációhiánynak még egy indikátora a családban kialakult értékrendszer is, amely szerint az iskolában megszerezhető tudás értéke alacsony, és ez a munkanélküliség miatt még inkább leértékelődik (Buda 2017). A motiváció elvesztésének helyreállítása, bármi is legyen az oka, az egyik legfontosabb pedagógusi feladat, hiszen a hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjának hiányát általában első helyen sorolják a kudarc okai közé (Horváth2015).

Hátrányos helyzet az oktatásban

A 2011. évi Nemzeti Köznevelésről szóló CXCV. Törvény 4. §-a minden pedagógus, illetve szakember számára egyértelművé teszi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kiemelt figyelmet igényelnek. Fontos ugyanakkor azt is látni, hogy azok az intézmények és szakemberek, akik hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkoznak, szintén kiemelt figyelmet igényelnek, mert a hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben tudják kifejteni negatív hatásukat, ami a hátrányok halmozódását okozhatja (Garami 2013). Ezekben a régiókban a szakiskolások töredéke rendelkezik azzal a képességrepertoárral (pl.: figyelemkoncentráció, a rövid távú emlékezet, analógiás gondolkodás), ami a követelmények teljesítéséhez szükséges (Kenderfi-Fűrész 2021). Ezen képességek hiánya jelentősen megnehezíti a tanítási folyamatokat és az iskola számos egyéb feladata mellett nem tudja azokat a felzárkóztató szocializációs helyzeteket megteremteni, amelyek szükségesek lennének a tanulók sikeres előrehaladásához (Varga 2017). Az ilyen sorsú iskolákban gyakran sikertelenek mind a tanítási, mind a tanulási folyamatok.

A korai, ismétlődő iskolai kudarcok megfelelő pedagógusi támogatás híján végzetesen megronthatják az iskolához fűződő viszonyt, és egy életre elvehetik a tanulók kedvét a tanulástól, a későbbiekben pedig a munkától (Bencéné Fekete 2016; Buda 2017). A tanulóknak fokozott megértésre és segítségre van szükségük. Ha nem kapják meg a kiemelt figyelmet és segítséget, ezek a folyamatok könnyen és gyorsan súlyosbodnak. A sorozatos kudarcok olyan mértékben rontják meg a fiatalok kapcsolatát az iskolákkal, hogy alternatív lehetőségeket kezdenek keresni, az alternatív lehetőség pedig a leggyakrabban a lemorzsolódás.

A hátrányos helyzet következménye - lemorzsolódás

A nemzetközi és a hazai szakirodalom egyaránt gyakran foglalkozik a lemorzsolódás témakörével, kiterjedt szakirodalma van mind az okoknak, mind a következményeknek (lásd Fehérvári 2008; Mayer 2008). (Jelen írásomban az Oktatási Hivatal (1) megfogalmazása szerint értelmezem a lemorzsolódást, tehát a végzettség nélküli iskolaelhagyást fejezem ki ezzel a szóhasználattal.)

Magyarországon különösen is fontos témáról van szó, egyrészt a nagyszámú érintettség, másrészt a komoly következmények miatt (Kenderfi-Fűrész 2021): a tanulók hat-hét százaléka, azaz körülbelül 14 000 tanuló veszélyeztetett a lemorzsolódás szempontjából (Végh 2020). Ahogyan távolodunk az anyagi jólétben lévő régióktól, úgy csökken a tanulmányaikat folytatók aránya (R. Fedor-Pálosi 2018), amelynek következményei különösen súlyosak, ugyanis megfigyelhető hazánkban (értsd: Magyarországon) az a sajátos tendencia, miszerint az alacsony iskolázottság sokkal nagyobb eséllyel vezet tartós munkanélküliséghez, mint a nyugati országokban. Középiskolai vagy szakiskolai végzettség nélkül gyakorlatilag lehetetlen stabil munkát találni (Kertesi-Kézdi 2009). Azok, akik nem rendelkeznek semmilyen végzettséggel, igen nehezen találnak munkát, általában a talált munka alacsony presztízsű és sajnos sokkal nagyobb valószínűséggel adják fel, és válnak tartósan munkanélkülivé a fiatalok (Buda 2017).

PÁLYAORIENTÁCIÓ

A tanulók perspektívái, a pályaeorientáció

A lemorzsolódás tényén, jellemzőin és következményein kívül fontos azzal is foglalkozni, hogy mi állhat a folyamat mögött. Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a lemorzsolódás okai nagyrészt a perspektívák vagy a pályaszocializáció hiánya. Ezeken a területeken tapasztalható hiányhoz a már korábban említett családi védekező mechanizmus (hosszútávú tervezés és előre gondolkodás kialakulatlansága) vezet, ami nem kedvez a szakmaszerzésnek mint a jövőbe való befektetésnek (Kenderfi-Fűrész 2021).

Napjainkban az átlagos régiókban tanuló fiatalok között az egyik leggyakrabban elhangzott kérdés az, hogy „Mi akarsz lenni, ha nagy leszel?”. E mögött a kérdés mögött a kérdező arra kíváncsi, hogy társa milyen motiváció alapján tudja elképzelni életét (Völgyesy 2012). Ha a tanuló szemléletéből hiányoznak ezek a kérdések, ha nem tervez, nem keres távolabbi perspektívát, ha nincsenek céljai és vágyai a tanulással, akkor hiába várjuk el tőle, hogy egész életet meghatározó döntéseket hozzon iskolás éve alatt. „Először az itt-és-most-ban kell bevonni, hogy aztán az élmények, pozitív tapasztalatok, felépülő sikerek mentén tartósabb motivációt teremthessünk (Buda 2017: 19).”

Amennyiben sikerül kialakítani a tartós motivációt, meg lehet tanítani a tervezés és tudatos döntés képességét. Az érett döntésben jelentős szerepe van a szakemberek által átgondoltan előkészített támogatásnak. Több kutató megfogalmazta ennek kapcsán (például Jarvis 2000; Watts 2000), hogy már egészen kiskortól kezdve fejleszthető a tanulók pályaismerete, ezáltal jobban megérthetik az iskola és a munka közötti kapcsolatot. Ez megfelelő alapot biztosít, olyan alapot, amelyre a később is stabilan támaszkodhatnak. A megfelelő pályaismeret alapján jól megválasztott, érdeklődésnek, képességeknek megfelelő út sikeres életpályát biztosíthat (Hegyi-Halmos 2015). A megfelelő alap kiépítése, a tanulók pályaismeretének fejlesztése, az igény, hogy támogassuk a fiatalok eligazodását a világban egy komplex területet épített fel, amit pályaeorientációnak hívunk.

Szilágyi (2000: 20) szerint „a pályaeorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén.” Ezen kívül a pályaeorientáció egy olyan komplex és rugalmas rendszer, amely bármely korosztály számára alkalmas. Segítségével az élet bármely pontján képes az adott személy önmaga megismerésére, képességei, kompetenciái felmérésére. Az önismeret mellett kézzelfogható, hasznosítható tudást szerez arról a világról, amelyben él, információkhoz jut a pályákkal, munkafeladatokkal kapcsolatban. A hazai és a nemzetközi szakirodalom a pályaválasztást folyamatként kezeli, amely lényegénél fogva kisebb-nagyobb döntésekből épül fel.

Összességében tehát az önismeret és pályaismeret fejlesztése alkalmassá teszi az egyént a tudatos döntések meghozatalára, és e döntések mentén életük folyamatos alakítására. Ezt figyelembe véve fontos (gyógy)pedagógusi feladatunk, hogy a pályaeorientáció alakításánál ne egy darab döntésre készítsük az adott tanulót, hanem a folyamatos tájékozódásra, fejlődésre, alakulásra (Fazekas 2004; Kenderfi 2012a; Szilágyi 2012; Kenderfi-Fűrész 2021).

Pályaorientáció az oktatásban

A (megfelelő) pályaorientáció fontossága, ahogy az az elméleti körökben, úgy (szerencsére) az oktatásszervezés keretein belül is egyértelmű. A pályaorientáció fogalma a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet (a továbbiakban NAT) Technika és tervezés tantárgy céljai között jelenik meg. A NAT a pályaorientáció szempontjából leginkább a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák fejlesztését tartja fontosnak.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák területén belül a praktikus feladatmegoldó képesség fejlesztésére, valamint a kedvelt, sikerélményt nyújtó tevékenységi területek azonosítására kell fókuszálni, ezzel segítve a tanuló pályaválasztási döntését. A munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák fejlesztése során a tanulók számára olyan munkavállalói és vállalkozói készségek elsajátítása a cél, mint például a tervezés, szervezés, kockázatvállalás és az egyéni és csapatmunkában történő munkavégzés. Ezeknek a készségeknek a gyakorlása teszi lehetővé a hatékony eligazodást a szakmák gyorsan változó világában (NAT 2020).

Ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését nem külön egységként vagy feladatként érdemes értelmezni, erre a NAT alapján írt kerettanterv is utal, amelyben a pályaorientáció ismeretei nem külön témakörként vagy tananyagként szerepelnek. Minden folyamat úgy épül fel, hogy az ismeretszerzés és -alkalmazás szinte egy időben történik. A tanulók az órai munka szervezése során tesznek szert önismeretükre, valamint kipróbálhatják, megismerhetik képességeiket és a körülöttük lévő világot egyaránt, amely megfelelően segíti pályaorientációjukat. A reális önismeret a csoportmunkában való feladatvállalással mélyülhet el, így a tanulók a gyakorlatban tapasztalhatják meg a munkamegosztás és az együttműködés jelentőségét. Ezek együttesen szolgálják a teljes életpálya-építésre fókuszáló nevelés megvalósítását (2).

Pályaorientáció – iskolai tapasztalatok a hátrányos helyzet aspektusából

Bár a NAT lehetőséget biztosít és felhívja a figyelmet a pályaorientáció témakörével való foglalkozásra, a kerettantervben nincsen meghatározott óraszám vagy konkrét támpont, amellyel dolgozhatunk. Különböző kutatások dokumentum-elemzései alapján elmondható (pl. Karlovitz 2017), hogy számos iskola nem tesz említést pedagógiai programjaiban a pályaorientációs munkáról, illetve, ha szerepel, gyakran nincsenek konkretizálva az elképzelések.

A tudatos és tervszerű szakmai pályaorientáció felépítésének hiánya több szempontból is probléma. Fontos tisztában lenni azzal, hogy a fiatalok környezetének információs szintje, amely nagyban befolyásolható az oktatási intézmény segítségével, határozza meg a későbbi döntések és alternatívák mennyiségét és minőségét is. Ennélfogva pályaválasztáskor lényeges, hogy minden diák megfelelő ismeretekkel és elképzelésekkel rendelkezzen, hogy az információhiány indukálta spontán, véletlen vagy kényszerdöntéseket minimalizáljuk (Kenderfi 2012a).

Ugyan nagyon sokféle könnyen és ingyenesen hozzáférhető internetes segítség van már magyar nyelven is a pályaorientációval kapcsolatban (pl. Nemzeti Pályaorientációs Portál - <http://eletpalya.munka.hu/>), a hátrányos helyzetű tanulók körében nem az internet a fő forrás. A szegényebb környezetből érkezettek jellemzően szóban átadott információk alapján hozzák meg döntéseiket. A szóbeli közlések alapja általában mások aktuális tudása és tapasztalata, ami ebben az élethelyzetben és életkorban gyakran nem megbízható. Sokszor többen ugyanazt a szakmát választják, még akkor is, ha valójában a döntés pillanatában alig tudnak valamit a következményekről, ezáltal nagyon könnyű rossz döntéseket hozni (Karlovitz 2017).

A meggondolatlan választás korrigálása semelyik fiatal életében nem egyszerű, ráadásul a tapasztalatok azt mutatják, a hátrányos helyzetű tanulók esetében az átlagosnál jóval nehezebb a későbbi pályakorrekció, gyakran egy-egy döntésükkel egy konkrét biztosnak vélt célt szeretnének elérni, amely később aztán meghiúsul, és alternatíva nélkül maradnak (Karlovitz 2017). Ahol sikeres volt a továbbjutás, ott szinte mindig említésre került valamilyen külső segítség (pl. mentoráló tanár vagy tanoda) (Varga 2017).

Az információhiány okozta meggondolatlan döntések mellett további aktuális problémaként merül fel, hogy amikor egy hátrányos helyzetű családban a gyermek eléri a tankötelezettség végét (ami jelenleg 16 éves kor) szülői utasítás hatására végzettség nélkül ott hagyja az oktatási intézményt és közmunkásnak áll. Gyakran tehát a hátrányos helyzetű szülő sem képes az adott szituációban releváns hosszútávú terveket átgondolni, amely végső soron több haszonnal járna (Karlovitz 2017). Ezt igazolja Varga (2017) kutatási eredménye is, miszerint a

magasabb társadalmi pozíciójú szülők gyermekei általában célra fókuszáltabbak és lényegesen több lehetőséget látnak jövőjükben. Az ilyen családokban nevelkedő gyerekek sikeres iskolai pályát futnak be, biztos jelennel és tervezett jövőképpel rendelkeznek, és ebben alapvetően a családi háttér támogató ereje jelenik meg. A hátrányos helyzetű tanulók ideális jövőképe főként a gyermekeikre vonatkoznak, velük kapcsolatban fogalmazzák meg azokat a terveket, amiről ők már lemondtak (Varga 2017).

Van tehát egy jó elképzelés a pályaaorientációval kapcsolatban, amely a NAT-ban és a kerettantervben is megjelenik, azonban a hátrányos helyzetű diákok megsegítése során további komplex tényezőket kell végiggondolni.

A megfelelő, differenciált pályaaorientáció ismérvei

Egy jól felépített, hátrányos helyzetű tanulókhoz specifikált pályaaorientáció során az egyik legfontosabb készség a szakmai kompetencia. A pedagógiai, pszichológiai alapismeretek mellett jelentős szerephez kell jusson a gazdag módszertani eszköztár, illetve az empátia és a szociális érzékenység. A (mély)szegénységben élőknek a pályaaorientáció kapcsán a legfontosabb, hogy sikerélményhez jussanak, ezáltal célt és reményt kapjanak egy pozitív jövőkép kialakítása érdekében (Bencéné Fekete 2016; Horváth 2015; Siposné Sinóros-Szabó 2014).

A fiatalok a pályaválasztás idején éppen a felfedezés stádiumában vannak, amikor többféle tevékenységet kipróbálnak, majd ezen tapasztalataik alapján különböző döntéseket hoznak. A pályaaorientáció korszerű értelmezése korrelál ezzel az éppen aktuális állapottal, ugyanis felerősíti az egyén felelősségét és szabadságát is az életpálya-építésben, ami felértékeli a döntési szituáció jelentőségét. Azt figyelembe véve, hogy napjainkban már egyik évtizedről a másikra szűnnek meg és alakulnak a pályák, különösen is fontos a rugalmas döntési képesség. A jelenlegi tendencia miatt az a legcélravezetőbb, ha nem konkrét foglalkozásban vagy tevékenységben gondolkodunk, hanem egy döntések sorozata alapján folyamatosan rajzolódó fejlődési folyamatban (Kenderfi 2012a; Kovács–Mangné Kardos 2020; Völgyesy 2012).

A gyakorlati pedagógiai tevékenység tervezése és megvalósítása során ez a szemlélet úgy értelmezhető, hogy a cél a tanuló életpálya-építési kompetenciájának fejlesztése, melynek birtokában képes lesz az önálló problémamegoldásra. Ennek kialakulásában jelentős szerepet kap a reális önismeret, különösen a tanuló saját képességének, érdeklődésének, munkamódjának és tanulási stílusának a megismerése. Az említett kompetencia sajátos része a külső ismeretek elsajátítása is. Ide tartozik főként a pályák, szakmák, képzési rendszerek világának átlátása. Ennek az alaphoz kell a legstabilabbnak lennie ahhoz, hogy a következő szintek – tehát a döntési képességek, és a metakognitív tudás szintjei - megbízhatóan ráépülhessenek (Kenderfi–Fűrész 2021; Tajtiné Lesó 2021).

Az életpálya-építési kompetenciák konkretizálásához a World Economic Forum (2016) munkavállalói kompetenciái adhatnak támpontot. „A komplex problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, a kreativitás, az asszertivitás, az együttműködési készség szerepel az első öt helyen, ami alapján elmondható, hogy azok a képességek és készségek kerülnek előtérbe, amelyek az innovatív, kreatív munkavállalóra jellemzőek (Kovács–Mangné Kardos 2020: 2).”

Ezeket a komplex fejlesztési célokat látva felmerül az emberben a kérdés, hogyan lehet (gyógy) pedagógusként egy ennyire komoly, összetett tudás és képesség rendszert átadni egy olyan csoportnak, akiknek motivációjuk és tervezési képességeik eleve gyengébbek kortársaiknál. Ennek megvalósításában természetesen segítségünkre lehetnek speciális nemzeti programok, civil szervezetek, szociális intézmények vagy akár lelkes önkéntesek, de Siposné Sinóros Szabó Laura (2014) eredményeivel egyetértve a problémát csak az érintettek hatékony bevonásával lehet orvosolni. Ezeket figyelembe véve, illetve szem előtt tartva a korszerű pedagógia álláspontját, miszerint jelenleg a kompetenciaalapú segítő pedagógiára történő ráhangolódás a cél, ahol a tanár központi ismeretközlő szerepe tanulásirányító, segítővé alakult át, a legideálisabb tevékenység egy olyan foglalkozás, ahol a tanulók önálló, kooperatív ismeretszerző és feldolgozó tevékenységét tudjuk támogatni (Bencéné Fekete 2016). Erre az önálló, kooperatív, ismeretszerző tevékenység megvalósítására kiválóan alkalmas a játék alternatív felhasználása.

JÁTÉK

A játék fejlesztő szerepe

A játék az ember elemi része és igénye, a kisgyermek első tanulási folyamatainak alapja, a világ megismerésének eszköze (Dombi 2015). Az ilyen típusú megismerés során az egyed cselekvéseinek következményei minimálisak. A játék gyakran fantáziával kiegészített jellemzőinek hála olyan veszélytelen környezetet képes biztosítani, ahol a játékos kockázatmentesen tanulhat és fejlődhet (s ez igen fontos tényező a pedagógia oldaláról szemlélve!). A játék során megélt reális és irreális helyzetek hozzájárulnak az érzelmi intelligencia kialakulásához és gyarapodásához, a kulcsképeségek fejlődéséhez és a spontaneitás növeléséhez is. A játék során elsajátított kulcsképeségek hatékonyan támogatják a sikeres szocializációs folyamatokat. Gyakran azok a fiatalok, akik a saját szociokulturális közegükben nehezen kezelhető problémaként élik meg a szocializációt, olyan világot teremthetnek a játék szabadsága által, amelyekben képesek megoldani ezeket a szituációkat és a játékban tapasztalt sikerélmény később a valóságban is elvezetheti őket a konfliktusok és feladatok megoldásához szükséges kompetenciákhoz. Ebből a szempontból nézve a játék nem egy mellékes tevékenység, hanem alapvető eleme az emberré válás folyamatának (Schaller 2012; Szűcs n. a.).

A játék játékos komolysága paradox módon egyszerre szabad és kötött. Szabad, ugyanis az érzelmekre hat, szenvedélyes és gyakran kimozdítja a résztvevőket komfortzónájukból. A játék által kiváltott érzelmek pedig hozzásegítik a tanulót, hogy belső motiváción alapuló, külső kényszertől mentes tevékenységként gondoljon az előtte álló helyzetekre, így az egyén személyiségfejlődésében (kiváltképp elköteleződésében és motivációjában) pozitív változásokat érhetünk el (Szabó–Szendrők–Szörényi 2021). Ezzel a szabadsággal párhuzamosan kötött is, szabályok nélkül ugyanis nem létezhet egyetlen játék sem. A játék az együttlét, az együtt tevékenykedés és a másakra figyelés sokszínű, szervezett, rendezett terepe. A játék folyamatai rend nélkül nem működőképesek, erre a résztvevők is hamar rájönnek és ezt megtapasztalva később elkezdik megérteni közösségük egyéb szabályait is, illetve képesek lesznek elfogadni, alkalmazni, sőt megalkotni, illetve megváltoztatni is azokat (Bús 2013; Dombi 2015).

Játék és pedagógia

A játék komplexitásának felismerése a pedagógia számára is hatalmas lehetőség (volt). Kezdetben a játék beépítésével a tanulási folyamatok érdekesebbé, motiválóbba tételét célozták meg, ugyanakkor nemcsak az adott tanóra „színesítésére”, nem csak a szórakoztatásra, motiválásra használható egy játék (bár ezek is fontos célok!), hanem szinte minden didaktikai feladat megvalósítása során alkalmazható. Mivel a játék alapvetően feltételezi a tanuló interaktivitását („megtapasztalom, kipróbálok, megértem”), ezért gyakran észrevétlenül válik a tanuló saját tanulási folyamatának irányítójává.

Az aktív részvétel könnyen lehet terepe sokféle integratív, összerendező funkció kiépítésének (Páli 2011). A képesség- és az integratív funkciók fejlesztésének differenciálása, amely a személyre szabott fejlesztés egyik központi eleme, a játék által ugyancsak könnyen lehetséges, mert minden tanuló a saját tempójában dolgozhat, illetve saját, egyéni megoldási módokat próbálhat és dolgozhat ki. Ezáltal a játékok individualizáltsága egy másik, a pedagógia szempontjából (is) komoly pozitívumot jelent. Az egyéni utak sokszínűsége azt jelenti, hogy számtalan, akár ismétlődő út lehetséges egy játék során. Az, hogy az adott folyamatok újrajátszhatók a kitartást és a frusztrációtűrést is fejlesztik, miközben nem válik unalmassá, egyhangúvá az ismétlés (Dombi 2015; Tajtiné Lesó 2021; Kattein-Pornói 2022).

A játék és a pályaaorientáció

A fent említett elemzések alapján a játékok oktatásban való felhasználása sokféle képesség fejlesztéséhez támpont lehet. Ilyen képesség többek között az együttműködés, az érzelmi intelligencia, az információszerzés képessége, a kockázatvállalás, a különböző alapvető kulcsképeségek, a motiváció, az önállóság, a rugalmasság, a szabálytudat és a szocializáció. Jelen kutatás esetében ezeket a célképeségeket érdemes összevetni a pályaaorientációhoz szükséges képességek listájával. A szakirodalmak alapján (lásd például Kenderfi–Fűrész 2021; Tajtiné Lesó 2021) a megfelelő pályaaorientációhoz flexibilitásra, információszerzés képességére, kockázatvállalásra

való hajlamra, megfelelő kommunikációra, kreativitásra, megfelelő ítézőképességre, motivációra, munkavégzésre, önismeretre, problémamegoldásra, reflexióra, illetve szabálykövetésre, valamint tervezői készségre van szükség.

Táblázat: A játék és a pályaaorientáció összehasonlítása a képességek aspektusából. (Saját szerkesztés)

Milyen képességek fejlesztésében segít a játék?	Milyen képességek fejlesztése lényeges a pályaaorientáció során?
kockázatvállalás	kockázatvállalás
információszerzés képessége	információszerzés képessége
motiváció	motiváció
rugalmasság	flexibilitás
szabálytudat	szabálykövetés
szocializáció	kommunikáció
önállóság	kreativitás
kulcsképessegek	megfelelő ítézőképesség
együttműködés	önismeret
érzelmi intelligencia	problémamegoldás
-	tervezés

A fenti (4.3.1.) táblázat jól illusztrálja, hogy a játék használata jó irány lehet a tanulók életpálya-építési kompetenciájának fejlesztéséhez. Sőt, vannak olyan szakemberek, akik már sikeresen alkalmaztak tanulói közösségekben pályaaorientáció céljából játékokat. Ilyen például Tajtiné Lesó Györgyi (2021), aki kifejezetten a játékok által történő feldolgozást javasolja az iskolai pályaaorientáció kapcsán.

A játékpédagógia alapjait áttekintve, egy nagyon összetett és komplex módszertani tárház tárul elénk, amit rengeteg féle módon lehet hasznosítani. Ennek a tárháznak a beláthatatlan nagysága miatt azonban szükséges kiválasztani azokat a specifikusabb csoportokat, amelyeknek használata különösen megfelel ennek az egyedi és komplex célnak.

Minden olyan játék fontos és hatásos eszköz lehet, amelyhez koncentrált figyelemre van szükség. A figyelemjátékok csoportjába tartoznak azok a kitartást, egyszerű szabályokat, döntéseket igénylő játékok, amelyek előkészítik a feladattartást. A figyelem minőségét, a megosztás képességét, az eltéríthetőséget, s ezzel együtt a visszatalálást lehet ezekkel a játékokkal a leginkább fejleszteni (ilyenek az egyszerű döntést igénylő játékok, például Mohó Mókus). Szintén fontos csoport a pályaválasztás kapcsán minden gondolkodási stratégiai játék, ahol a problémamegoldó gondolkodás folyamatait, valamint a belátásos tanulás kölcsönös összefüggéseinek észlelését támogatjuk. A problémamegoldással összefüggésben az információkereső stratégiák fejlődésének folyamatai is komolyodhatnak (Páli2011).

Pályaaorientáció és hátrányos helyzet mint játékválasztási meghatározók

A játékok strukturálása során fontos a pályaaorientációhoz szükséges kompetenciák fejlesztési lehetőségei mellett a hátrányos helyzetű gyerekek specifikus jellemzőire is koncentrálni. A hátrányos helyzetű tanulónál a kutatások kimutatták az érdeklődés, kitartás, kommunikációs készség, motiváció, problémamegoldás, szabálytudat, tervezés és a tudatosság hiányát is (Buda 2017). Ezek mentén egy olyan játék megalkotására van szükség, amely a megfelelő pályaaorientációhoz szükséges képességek mellett ezeket a képességeket is támogatja.

Táblázat: A pályaaorientációhoz szükséges képességek összehasonlítása a hátrányos helyzetű tanulók képességeivel.
(Saját szerkesztés)

Milyen képességek fejlesztése lényeges a pályaaorientáció során?	A hátrányos helyzetű tanulók mely képességeiben tapasztalható általános lemaradás?
kommunikáció	kommunikációs készség
motiváció	motiváció
problémamegoldás	problémamegoldás
szabálykövetés	szabálytudat
tervezés	tervezés
flexibilitás	tudatosság
kockázatvállalás	kitartás
információszerzés képessége	érdeklődés
Önismeret	-
kreativitás	-
megfelelő ítélőképesség	-

A 4.4.1. táblázat azokra a fő képességekre tért ki, amelyek fontosok ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek felzárkózni és tudatosan jelen lenni a pályaaorientáció labirintusában. A fentiek alapján ennek ellenére az válik láthatóvá, hogy a választás előtt álló fiataloknak éppen azokra a készségekre van szükségük, amelyeknek kibontakozása – a hátrányos helyzetük miatt – nehezítve vannak.

Ezt az képességébéli ellentmondást egy olyan játékkal lehet feloldani, ahol a gyerekek különböző szabályok mentén, terveket készíthetve valamilyen cél elérésére törekedhetnek.

TÁRSASJÁTÉK

Társasjáték és pályaaorientáció

Az előző fejezetben megfogalmazott cél hamar elvezet bennünket a társasjátékok világához. Aczél Zoltán (2015) így határozza meg a társasjáték köznapit értelmét: „a társasjáték két vagy több játékos által játszott beltéri játékot jelent, jellemzően táblás játékot, és emellett (vagy akár helyette) az elemei kártyák, lapkák és jelölők is lehetnek. Jellemzője, hogy a játékosok a játék szabályait követve valamilyen cél elérésére törekednek (Aczél 2015: 1).”

A további adatgyűjtések során kirajzolódott egy konkrét kapcsolat is a vállalkozói kompetencia fejlesztése (amely lényegében a pályaaorientáció központja) és a társasjáték között. Lencse Máté (2015) írásában kifejti, hogy a társasjátékok által olyan világban kísérletezünk, amelyben nincs súlyos tétje a döntéseinknek. Ebben a fiktív világban játékosként lehet hibázni, kipróbálhatunk különböző stratégiákat, kockáztatunk és megtapasztalhatjuk, hogy mi működik és mi az, ami nem, ezáltal pedig tanulhatunk a hibáinkból. Majd később Lencse (2015) a játék ezen értékeit a NAT (2020) alapján megfogalmazott kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia definíciójához - képes megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes a kínáló lehetőségek megragadására. Ez tudást, kreativitást, újtásra való törekvést és kockázatvállalást jelent, valamint azt, hogy az egyén céljai érdekében terveket készít és valósít meg – illeszti és egyértelművé teszi minden olvasója számára, hogy a kettő fogalom lényegében egy és ugyanaz (Lencse 2015).

A társasjáték felhasználhatóságát és ehhez a folyamathoz elengedhetetlen felelősségteljes alaptudás szükségességét a pedagógia területén belül többen is felfedezték, olyannyira, hogy egy teljesen elkülönülő ún. társasjáték-pedagógia épült fel a megfelelő módszertani elemek és elvek mentén (Kattein-Pornói 2022).

Társasjáték-pedagógia

A társasjáték-pedagógia az ember személyiségfejlődését a társasjátékok tanításával támogató pedagógiai indirekt módszer, azaz a fejlesztési célok általában nincsenek megbeszélve a gyerekekkel, hanem a célok és a tanulás is rejtetten van jelen a játékban. Ezáltal nem egy erőltetett tanulási folyamatról van szó, így könnyen alakul ki nagyobb motiváció a játékosban (Tészbó 2011; Lencse 2015; Szabó–Szendrák–Szörényi 2021). Sokszor maga a nyertes stratégia is rejtett, vagy akár nincs is, ha a végső célt többféle úton meg lehet közelíteni, ezáltal egyfajta kihívást lehet a gyerekek kezébe adni, hogy ki-k találja meg a célját saját elképzelése mentén. A kulcs, hogy összességében a társasjáték-pedagógia nem valami konkrét visszamondható tudást eredményez, hanem inkább kompetenciaszinten értelmezhető (Jesztl–Lencse 2018; Kincses–Lencse 2013).

A társasjátékok bámulatos egyszerűséggel képesek bonyolult feszültséget, izgalmat, meglepetést generálni, mert tartalmazzák a tévedés és a bizonytalanság lehetőségét, ugyanakkor a meghatározott játékidő miatt, a bizonytalanság nem okoz hosszútávú feszültséget. A feszültség enyhítésére és elkerülésére a társas ismételhetősége megfelelő eszköz lehet, ami rejtetten magában foglalja az ügyesség fejlődésének lehetőségét is (Jesztl–Lencse 2018).

A tudatosan tervezett társasjáték-projektek alkalmasak lehetnek általános fejlesztési célokhoz is, mint például a türelem, koncentráció vagy a kommunikáció javításához, amely során kialakulhat a gyerekek életében a megfelelő (játék)kultúra. Ugyanakkor hatásos komplex fejlesztési célok kapcsán is, folyamatosan formálva a problémamegoldás, együttműködés és a kritikus gondolkodás képességét (Kattein–Pornói 2022; Szabó–Szendrák–Szörényi 2021). Széles élménypedagógiai eszköztárával alkalmas az önismereten és a társak megismerésén keresztül a személyes és a szociális kompetencia fejlesztésére is. A szabályokat, játékstruktúrákat elsajátítva, egymás lépéseit figyelve és a saját stratégiát ehhez rugalmasan, megfelelően illesztve, a játék olyan élményt ad, amiért a legtöbb (és legjobb) esetben meg kell küzdeni, sőt sok esetben kockázatokat is kell vállalni. A küzdésre, tervezésre, döntésre és ismeretszerzésre való képesség pedig megfelelő alapja lehet a későbbi szakma-specifikus kompetenciafejlesztésnek (Aczél 2015; Lencse 2015; 2017; Jesztl–Lencse 2018).

Ha ezeket a jellemzőket figyelembe vesszük és megfelelően építjük fel társasjáték-projektünket, a gyerekek képesek lesznek elviselni a kudarcot, törekednek a fegyelmezett munkavégzésre, valamint tiszteltben tartják a szabályokat és a törvényeket. Megtanulják megelőzni és kezelni feszültségeiket és konfliktusait. A kulturáltan és odafigyelve játszott játékok során könnyebben jutnak sikerhez, ami növeli az önmagukba vetett hitüket, fejlődik az önértékelésük és az önbizalmuk is (Dombi 2015; Sarlós 2016).

Táblázat: A pályaorientáció, a hátrányos helyzetű tanulók és a társasjáték összehasonlítása a képességek aspektusából. (Saját szerkesztés)

Milyen képességek fejlesztése lényeges a pályaorientáció során?	A hátrányos helyzetű tanulók mely képességeiben tapasztalható általános lemaradás?	Milyen képességeket fejleszt a társasjáték?
problémamegoldás	problémamegoldás	problémamegoldás
motiváció	motiváció	motiváció
kommunikáció	kommunikációs készség	kommunikáció
szabálykövetés	szabálytudat	szabálykövetés
kreativitás	találékonyosság	kreativitás
kockázattvállalás	belátásos tanulás	kockázattvállalás
tervezés	tervezés	kritikus gondolkodás
flexibilitás	érdeklődés	spontaneitás
megfelelő ítéelőképesség	kitartás	kitartás
információszerzés képessége	tudatosság	koncentráció
önismeret		önmegvalósítás
		türelem
		emocionális intelligencia
		együttműködés

A fenti 5.2.1. táblázat alapján látható, hogy a társasjáték több olyan kompetenciát fejleszt, amely egyrészt a pályaaorientációhoz, másrészt a hátrányos helyzetű tanulóknál hiányként megjelenő képességek fejlesztéséhez is szükséges. Ez az összehasonlítás erősítette meg a kutatásban a társasjáték felhasználásának lehetőségét.

A KUTATÁS EREDMÉNYE: EGY ALTERNATÍV TÁRSASJÁTÉK

Célmeghatározás

A fenti vizsgálatok alátámasztják, hogy indokolt egy olyan társasjáték létrehozása, amely a pályaismeretre és a hátrányos helyzetű tanulók élethelyzeteire fókuszálva az életpálya-építési kompetenciát és az önismeretet fejleszti.

A kutatás eredményeként létrejövő társasjáték az előbbiek alapján különösen is fontos azoknak a fiataloknak, akik a továbbtanulás időszakában vannak. Ezt kiegészítve a célcsoport meghatározásánál a további szempont az a szakmai körökben általánosan elfogadott nézet volt – lásd például Fazekas (2004) –, miszerint a pályaválasztási érettség tizennégy éves kor körül alakul ki. Ezeknek megfelelően a társasjáték alapvetően a hetedik és nyolcadik évfolyamos tanulók számára készült. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az idősebb korosztály számára nem rejt értékes lehetőségeket, valamint a fiatalabb generáció számára is hatékony eszköze lehet a képességfejlesztésnek.

Egy kvalitatív kutatási periódus segítségével a jelenségek minőségi megismerésére, a szakma véleményére és a mások által korábban a témában gyűjtött adatok, információk, megállapítások és szabályzók elemzésére összpontosítottam. A kutatás részeként többféle különböző adatgyűjtési és adatelemzési eljárás történt. A dokumentumelemzés során a pályaválasztás, hátrányos helyzet, oktatási rendszer, továbbtanulás témájáról szóló szövegek részekre bontása, lényegük kiemelése, értelmezése, valamint mérhető elemeinek, összetevőinek keresése valósult meg. Az adatgyűjtés segítette a szekunder kutatásom új eredményének, tehát a társasjáték hatékony rendszerének alátámasztását biztosító anyagok és adatok elemzését. A folyamatok végén az adatok összegzésével és a következtetések figyelembevételével készült el a társasjáték (Boncz 2015; Hornyacsek 2013).

A társasjáték eszközével elsősorban egy primer prevenció kiépítése, a lemorzsolódás, illetve a meggondolatlan döntés előtti helyzetek megteremtése volt a cél. A végső produktum használata közben a hátrányos helyzetű fiatalok a társasjáték adott elemein keresztül kipróbálhatják a különböző döntéshozataluk következményeit és az azzal járó kockázatokat, esetleg kudarokat, amely során folyamatosan újra tervezik a jövőjüket. Ezeknek a szituációknak a játékon keresztül való megélésével és eljátszásával a résztvevők lehetőséget kaphatnak ahhoz, hogy később a pályaválasztással kapcsolatos negatív következményeket elkerülhessék. (Jesztl-Lencse 2018; Szabó-Szendrák-Szörényi 2021).

Az elkészített társasjáték olyan gyakorlatias, interaktív keretet biztosít a hátrányos helyzetű fiatalok számára, ahol nem a tananyag, hanem ők a foglalkozás központja, így könnyedén képesek megismerni önmagukat, fejlődhet az önbizalmuk és mindeközben tudatos tanulás nélkül sajátíthatják el a hatékony tanulási stratégiákat is. A játékosoknak a közös, „itt és most” helyzetből kiinduló tanulói folyamatban a jövőjükkel foglalkozás fog örömet okozni, élményt nyújtani (Bencéné Fekete 2016). Az érdeklődés és motiváció további fokozása érdekében a társasjáték során a játékvezető különböző szempontok alapján minden diákban találhat valami kiemelésre, megerősítésre méltót és az adott játéka alapján különféle jelvényekhez juthat, így a játék lényege a szabad döntés és problémamegoldás olyan módotörténet megvalósítása, amely minden(!) esetben sikerélményt biztosít (Buda 2017).

A játék megtervezésének alapjai

Az oktatás területei közül kezdetben az iskolán kívüli, informális oktatáshoz készült a társasjáték, amely megfelelő módszertani útmutató mellett a közoktatásban is felhasználható.

A társasjáték stílusa konkrét feladatokat tartalmazó gyakorlatorientált és egyszerre ismeretterjesztő jellegű is. Interaktív feladatok teljesítése során indirekten történik az ismeretátadás. A játék során mind a szabályok mind az előzetes ismeretek kapcsán a minimummal való tervezés a cél. Nem tűnhet nehéznek és hosszúnak, így van esélyünk arra, hogy motiváltan a játék végére érjünk (Jesztl-Lencse 2018; Lencse 2014). Olyan ismeretek jelennek meg a játék során, amely a célcsoport mindennapjainak és környezetének szerves része.

Alapvető számolási, gondolkodási és olvasási képességekre lett alapozva a játék kialakítása, de ezek hiánya sem akadály, ha legalább a játékvezető rendelkezik az említett képességekkel (Kétyi 2020).

A játék fejlesztési lehetőségeit tekintve több területet felölelő rendszerről van szó. Két nagy területre fókuszál: a játék általi és a játékon belüli fejlődésre (Jesztl-Lencse 2018). Egyrészt alkalmas a szociokulturális hátrányból adódó fejlesztési célokhoz, illetve a pályaaorientációhoz szükséges általános és komplex képességek kialakításához és támogatásához. Másrészt a pályaismeret fejlesztésével segíti a megfelelő életpálya-építési kompetencia kialakulását és a pályaválasztás tudatos alakítását.

„ELŐRELEPÉS”

Az „ELŐRELEPÉS” játékszabályai és alapadatai

Az „ELŐRELEPÉS” nevű társasjátékom gyakorlati megvalósítása során annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek meg tapasztalni képességeiket és érdeklődési területeiket, és közben pályaismeretük is fejlődjön, a kompetencia fejlesztés és az ismeretátadás együttesen valósult meg. A társasjáték képes bemutatni a különböző munkakörökben végezhető tevékenységeket, amely hasznosítható tudást ad ahhoz, hogy bárki megtervezhesse reális életpályáját (Kenderfi-Fűrész 2021; Siposné Sinóros-Szabó Laura 2014).

A társasjáték a hetedik és a nyolcadik évfolyamos diákok számára készült, az aktuális tudományos megállapításokhoz alkalmazkodva, miszerint a pályaválasztási érettség tizennégy éves kor körül alakul ki (Fazekas 2004).

A társasjáték minimum két fővel, maximum tíz fővel játszható. A játék hossza függ a játékosok számától. Ha öt, vagy annál kevesebb játékos kezdi el a játékot, a játékidő 20 perc. Öt és tíz játékos közötti létszám esetén a játékidő 30 perc. Ha az adott kör ideje lejárt, mindenkinek be kell fejeznie a bábuja mozgatását, és az idő végén kialakult helyzetek alapján kell a sikerkártyákat (ld. később) kiosztani.

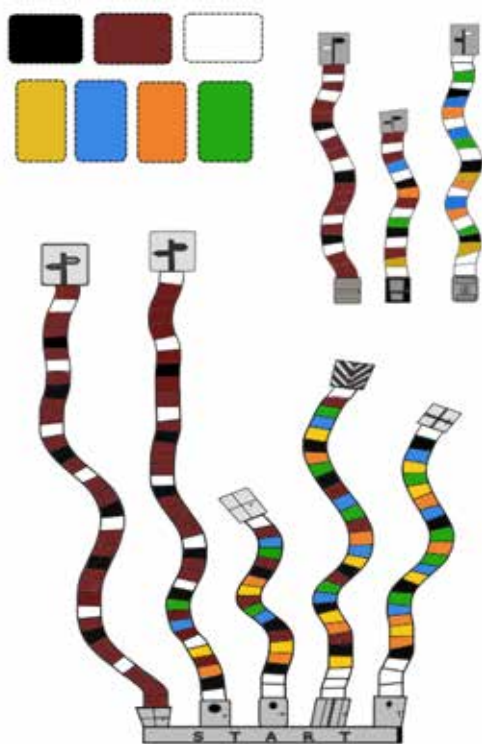
A társasjáték egy „brain-storming” (magyarul: ötletbörze, ötletroham) nevű feladattal kezdődik. Minden játékos kap egy lapot és egy íróeszközt. Egy perc áll a csoport rendelkezésére, hogy minél több dolgot leírjanak az adott kérdés kapcsán: Miért kell tanulni? Abban az esetben, ha a csoport nem tudja elkezdni ezzel a feladattal a játékot, egy előre megírt lista átolvasása után a listáról is leírhatnak annyi állítást, amennyire emlékeznek. A feladat elején fontos tisztázni, hogy minden gondolatot írjanak le, ami eszükbe jut, valamint azt is, hogy ne beszélgessenek vagy gondolkodjanak hangosan az ötletekről (Kenderfi 2012b). Az egy perc letelte után az a játékos kezdhet, aki a legtöbb ötletet tudta leírni.

A társasjáték a diák (tovább)tanulási lehetőségeit jeleníti meg különböző útvonalak formájában. Az útvonalak bejárásával mindenki átélhet valamiféle utazást és fejlődést, ezáltal belehelyezkedhetnek a felnőttlet kihívásainak és örömeinek világába. A játékosok hatoldalas, háromszámjegyű dobókockával dobznak, és a dobott számnak megfelelő lépést kell megtenniük saját bábuja segítségével. A kockával való, többnyire szerencse alapú haladás azért fontos a játék során, mert ha nincs szerencsefaktor a játékban, akkor mindig az okosabb, logikusabb, tapasztaltabb játékos győzne.

Az, aki az adott körben következik, a kockával dobott számának megfelelő lépése után egy speciális színű mezőre érkezik. Ezeken a mezőkön az adott színkódnak megfelelő kártyacsomag segítségével teljesítheti a kihívását és ezután kapja meg a jogot a továbbhaladásra is. Annak érdekében, hogy minimalizálva legyenek a passzív játékosok unatkozási lehetőségei, a játék során egy homokóra segít a hosszú körök elkerülésében. A cél, hogy a játék pörögjön, és a játékosok viszonylag gyorsan és dinamikusán következzenek egymás után. Minden játékos 15 másodperc alatt teljesítheti az adott feladatát. Természetesen helyszín és csoport alapján differenciálni lehet a kijelölt időintervallumot, a lényeg, hogy a homokóra segítségével keretet lehessen szabni egy-egy tevékenységnek, ezáltal segítve a folyamatok felgyorsulását.

Az „ELŐRELEPÉS” felépítése – játékmegkezdés

A társasjáték hagyományos, megszokott formában, egy egytáblás játékmegkezdőre lett megtervezve, ahol a terület három részre lett felosztva. Kettő részen jelenik meg a továbbtanulás két szintere, a középfokú végzettség és a felsőfokú végzettség területe, a harmadik részen pedig a játékhoz szükséges kártyákat lehet elhelyezni. (A továbbiakban látható szerkesztett képek a társasjáték struktúráját, rendszerét hivatottak bemutatni. A társasjáték kész vizuális képe, design-ja tervezőgrafikussal történő, jelenleg zajló közös munka, azonban ez tudományos aspektusból tekintve nem része a kutatásnak.)



ábra. A társasjáték felépítése. (Saját szerkesztés)

A játéktéren különböző színű, egyedi jelentést hordozó állomások mutatják az utat. Ezekből a játékmegkezdőkből, amelyek mindegyike egy negyedévet szimbolizál, épül fel az egész társas. A fehér mezők az önismeretet fejlesztik, a barna mezők egyszerű feladatok elvégzése során a végrehajtó funkciókat támogatják, a fekete mezők váratlan eseményeket takarnak, a zöld, kék, narancssárga és arany mezők a továbbtanulási rendszer felosztása szerint az agrár, a műszaki, a humán és a gazdasági terület információt tartalmazzák. Az ajtók és az útelágazást jelző táblák választási lehetőségeket szimbolizálnak.

A **fehér mezők** önismereti kérdéseket rejtenek. Ha a játékos ezekre a fehér mezőkre lép, húz egy kérdést a fehér kártyák közül és legjobb képességei szerint megválaszolja azokat. Amennyiben a játékos őszinteségével és határozottságával meggyőzi a csoportot, az önismereti kérdések a játék során fizetésemelésre adnak lehetőséget, illetve a különböző oktatási intézmények felvételi időszakot szimbolizáló első részein az útvonal elkezdésére is feljogosítják a játékost. Ezek a mezők segítik a játékosoknál a pályaorientáció során elengedhetetlen önismereti tájékozottság fejlesztését.

A **fekete mezők** a váratlan fordulatok jelképei. Mindannyiunk élete során történnek olyan pozitív és negatív események, amelyek befolyásolják a tanulmányainkat, ezért ezekre érdemes időben, preventív módon készülni. Amelyik játékos erre a mezőre lép, egy fekete kártya elolvasása után előre- vagy hátralépésre, esetleg a körből kimaradásra kell számítnia.

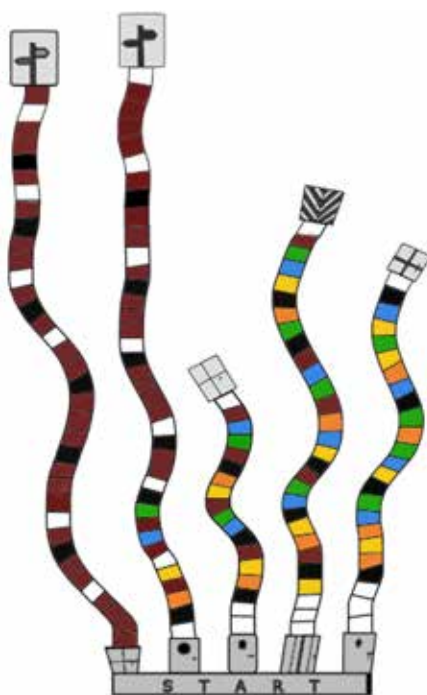
A **barna mezők** rövid, egyszerűen teljesíthető játékos feladatokat jelentenek. Ezekhez a mezőkhöz tartozó barna kártyacsomagban minden lapon kettő, egy nehezített és egy könnyített feladat található. Aki a középfokú végzettség területén játszik, azoknak elég a könnyebb feladatokat teljesíteni, de aki már a felsőfokú végzettség területén jár, azokra a nehezebb feladatok várnak.

A **zöld, narancssárga, kék és arany mezők** a továbbtanulás során választható területekre utalnak. A zöld mezők az agrár terület témakörét, a narancssárga mezők a humán területet, a kék mezők a műszaki képzéseket és az arany mezők a gazdasági terület képzéseit dolgozzák fel különböző rövid kérdések vagy feladatok

segítségével, amit az adott színű kártyák elolvasása alapján lehet megismerni. Minden terület kártyáján kettő választási lehetőség van. Az a képzés, amely érettségit ad (vagyis a technikum és a (szak)gimnázium képzése) az adott kártyán olvasható második feladat teljesítését igényli, de a szakképző iskola útvonalát járva az első feladat teljesítése során is tovább lehet haladni.

Az „ELŐRELÉPÉS” felépítése – középfokú végzettség területe

Magyarországon, a jelenlegi közoktatási rendszer szabályai alapján, egy tanuló öt lehetőség közül választhat. Mindenkinek joga van úgy dönteni az általános iskola befejezése előtt, amennyiben elmúlt 16 éves, hogy abbahagyja tanulmányait. Ilyenkor ezek a fiatalok általában pénzkeresési motivációjuk miatt inkább munkába állnak, de dönthetnek úgy is, hogy befejezik az általános iskolát. Ha ez 16 éves koruk után történik meg, nem kötelező további intézményt választaniuk, kereshetnek munkát a nyolc általános iskolai végzettségük segítségével. Ha egy tanuló befejezi az általános iskolai tanulmányait és szeretne továbbtanulni, több lehetősége is van. A szabad iskolaválasztás rendszerében kötöttségek nélkül dönthet arról, hogy szakképző iskolába, technikumba, vagy (szak)gimnáziumba adja be a jelentkezését. Így a játékban is, a középfokú végzettség mezején, öt útvonal közül választhatnak a játékosok, ahol minden útvonal az adott pályának megfelelően egyéni felépítésű.



A középfokú oktatás lehetőségei. (Saját szerkesztés)

Az **általános iskolai végzettség nélküli munkavállalás útvonalán** (7.3.1. kép 1. útvonala) hat évnyi jövőt láthat át a játékos. Minden útvonalon évenként egy váratlan fordulatra kell számítani, ebben az esetben ez hat váratlan fordulat mezőt jelent. A végzettség nélküli jövő viszonylag egyhangú utat mutat, kizárólag feladatokat kell teljesíteni, és évenként kétszer lehet fizetésemelést igényelni a megadott kérdések megválaszolásával. Az útvonalhoz tartozó feladatok olyan kompetenciákat fejlesztenek, amelyeket a végzettség nélküli munkalehetőségek során várnak el. Ez az útvonal összesen 36 mezőből áll.

Amennyiben a játékos úgy dönt, hogy szeretné befejezni az általános iskolát, de nem szeretne továbbtanulni, az **általános iskola befejezése utáni munkavállalás útvonalát** (7.3.1. kép 2. útvonala) választja. Egy felvételi kérdés sikeres megválaszolása után találkozhat különböző, többnyire gondolkodást igénylő humán-, műszaki-, gazdasági- és agrárterületi kérdésekkel, azonban hamarosan ezek befejeződnek és az első útvonalhoz hasonló tendencia jelenik meg, évenkénti váratlan fordulatokkal és fizetésemelési lehetőségekkel. Ezt az útvonalat így összesen 38 mező építi fel.

A **szakképző iskola útvonala** (7.3.1. kép 3. útvonala) a közoktatási rendszerben megjelenő szakképző iskolák rendszerint hároméves képzéséhez alkalmazkodik. A sikeres felvételihez kettő önismereti kérdés megválaszolására van szükség, ahonnan tovább haladva különböző váratlan fordulatok, humán-, műszaki-,

gazdasági- és agrárterületi kérdések és feladatok várják a tanulókat. Ez a hároméves képzés a különböző kiegészítő mezőkkel egy 18 lépésből álló útra ad lehetőséget, amely elvégzése után egy ajtó jelzi a tovább haladási jogot, hiszen a szakképző iskola befejeztével lehetősége van egy tanulónak a Szakmajegyzék képzéseit elvégezni.

Az a fiatal, aki a **technikum képzési rendszerét** választja, egy igazán összetett és komplex utat járhat be (7.3.1. kép 4. útvonala). A technikai képzések öt éves rendszerében rendkívül sok lehetősége van a tanulónak mind az elméleti, mind a gyakorlati tudás elsajátítására. Ez a közoktatási intézmény érettségit és technikai végzettséget is nyújt, így az útvonal végigjárásának elkezdéséhez három felvételi kérdés megválaszolására van szükség. Ez az útvonal a váratlan fordulatokkal, gyakorlati feladatokkal és elméleti kérdésekkel együtt 29 mező teljesítésére ad lehetőséget. Az útvonal végén szintén ajtó jelzi a továbbhaladás jogát. Az a tanuló, aki sikeresen teljesíti a 29 mező kihívásait, a munka, szakképzés vagy főiskolai/egyetemi továbbtanulás útjai közül válogathat.

Az utolsó lehetőségként megjelenő **gimnáziumi képzés útvonala** a (legtöbb esetben) négyéves rendszerre kidolgozott struktúrához illeszkedik (7.3.1. kép 5. útvonala). Érettségit adó útvonalként három felvételi kérdés megválaszolása után lehet elkezdeni az elméleti (humán-, műszaki-, gazdasági- és agrárterületi) kérdések és feladatok teljesítését. A váratlan fordulatokkal együtt ez a képzés 24 mezőt jelent, amely végén az ajtó szintén a munka, szakképzés vagy főiskolai/egyetemi továbbtanulás útjaira nyílik.

Az „ELŐRELÉPÉS” felépítése – felsőfokú végzettség területe

Azok a játékosok, akik a továbbtanulás útvonalait választották, az adott pálya sikeres teljesítése esetén egy ajtóhoz érnek. Az ajtó egy újabb lehetőség a továbbhaladáshoz, a felsőfokú végzettség terepéhez. Minden tanuló önállóan választhat a munkába állás, a Szakmajegyzék képzései vagy az egyetemi/főiskolai tanulmányok útvonalai közül.



A felsőfokú oktatás lehetőségei. (Saját szerkesztés)

A **középfokú végzettséggel munkába állás útvonalán** (7.4.1. kép 1. útvonala) egy hároméves munkaperiódus jelenik meg, ahol évenkénti váratlan fordulatokkal és félévi fizetésemelési lehetőségekkel próbálhatja ki az adott tanuló a munka világát. A barna mezőkre érve a barna, feladatokat tartalmazó kártyacsomag nehezített feladatait kell teljesítenie minden tanulónak.

Ma Magyarországon egy középfokú végzettséggel rendelkező diák, ha nem szeretne rögtön munkába állni, számtalan szakma elsajátítása közül választhat, erre utal a **Szakmajegyzékútvonala** is (7.4.1. kép 2. útvonala). Ez az útvonal egy átlagos, kétéves képzést mutat be, egy felvételi kérdéssel, humán-, műszaki-, gazdasági- és agrárterületi kérdésekkel és gyakorlati feladatokkal. A barna feladatot jelölő kártyákon a nehezebb kihívás vár a játékosra.

Aki a **felsőoktatás útvonalát** (7.4.1. kép 3. útvonala) választja, főként lexikális tudásgyarapításra számíthat. Az útvonal humán-, műszaki-, gazdasági- és agrárterületi kérdései és feladatai egy átlagos hároméves alapképzést szimbolizálnak. Ez az utolsó útvonal kettő felvételi kérdés helyes megválaszolása után kezdhető meg.

Azoknál az útvonalaknál, amelyek végén nem szerepel továbbhaladási jogot adó ajtó, egy útjelző táblát szimbolizáló célmező szerepel. Ezek a célmezők az önállóság és a szabad döntés mezői. Ha az adott játékos szeretne tovább játszani, szabadon választhat a kártyák közül, de ha szeretné, befejezheti a játékot.

Az „ELŐRELÉPÉS” kiegészítői

Kooperatív kártyák

A társasjátékot, az általános felépítésen túl, néhány kiegészítő teszi még teljesebbé. A csoportfoglalkozás során lehetőség van úgynevezett *kooperatív kártyák* gyűjtésére. A különböző feladatok és kérdések között tudatosan szerepelnek olyan kihívások, aminek a teljesítéséhez szüksége van a játékosnak a csapattársai segítségére. Ezáltal azt szimbolizáljuk, hogy az életben való előrehaladáshoz minden esetben szükség van társaink jelenlétére és támogatására. Az adott feladat során jelentkezni lehet a segítségadásra és minden segítségadás után a támogató kap egy kooperatív kártyát, amelyet egy „puzzle” ikon jelöl. A játék végén a legtöbb segítséget adó játékos sikerkártyát nyer.

Pályamódosítás kártyák

A játék kezdete előtt minden játékos jogosult kettő ajtót ábrázoló kártyára. Ezek a kártyák a pályamódosítás lehetőségei, ami a játék során bármikor felhasználható. Ha a tulajdonos szeretne pályát módosítani, szabadon választhat egy új útvonalat.

Sikerkártya

A játék egyik legfontosabb eleme a kiegészítők között található sikerkártya. A társasjáték tervezése során a legfontosabb szempont az volt, hogy minden játékos nyerjen. Ugyanakkor, ha nincs nyertes stratégia és nincs nyerési lehetőség, az adott korosztály motiválása nehézségekbe ütközik. Ezt a kihívást egy különleges rendszerrel oldottuk meg. Minden tanuló az adott útvonala és játéka mentén, a játék befejeztével jogosult egy speciális sikerkártyára, amelyek közül az összes különböző. A kártyákon megjelenő előnyök ismertetésével a játékosok megtapasztalják, hogy a különböző minőségű munka különböző előnyökkel járhat. Ha a tanuló munkáját egyik meglévő sikerkártya sem fejezi ki igazán, a játékvezető által könnyen kiegészíthetőek. A sablon sikerkártyák példáit a 7.5.3.1. táblázat mutatja be.

7.5.3.1. Táblázat: Sikerkártyák. (Saját szerkesztés)

Siker	Előny
Te kezdted el elsőként dolgozni!	Neked sikerült a leghamarabb pénzt keresni, amiből tudsz adni a családnak, illetve amiből meg tudsz venni magadnak olyan dolgokat, amikre már régóta vágytál!
Elvégezted a technikumot!	Sikerült egy érettségit és egy technikus végzettséget is szerezned! Könnyen tudsz majd munkát találni és akár tovább is tanulhatsz egy egyetemen/főiskolán!
A legtöbbet segítő lettél!	Te voltál a legsegítőkészebb játékos, ez nagyon ritka és nagyon értékes! A legjobb dolgozó is mindig olyan, aki sokat segít mindenhol!
A legtöbb kérdésre válaszoltál!	Te voltál az, aki a legjobban elgondolkodtál és a legjobb válaszaidat osztottad meg velünk. Az őszinteség nagyon fontos és jó dolog! Csak így tovább!
Diplomát szereztél!	Ezzel a végzettséggel nagyon fognak tisztelni az emberek és könnyen kapsz munkát. Nagyon sok dolgot tudsz, amivel mind segítheted a társaidat, ez különleges képesség!
+1 A legtöbbet küzdöttél!	Az, hogy tudsz küzdeni az egyik legjobb tulajdonság! Nincs fejlődés küzdés nélkül! Te hatalmas küzdő vagy, aki eléri a céljait! Küzdj tovább és légy Te leszel a legjobb!

„Elérem a célom.”

Ha egy játékos legalább öt különböző pályaválasztási útvonalat sajátított el, öt különböző sikerkártya tulajdonosává válik, aminek bemutatásával megkaphatja a pályaorientáció aranyérmét. Ezzel azt is elérjük, hogy felfedezzék a játék változatosságát és újrajátszhatóságát, amely magára a pályaválasztás izgalmára is megtanítja az adott játékost. Az aranyérem a pályaválasztási nehézségeken átívelő győzelmet szimbolizálja. Egy olyan munkára emlékezteti a tulajdonost, aminek teljesítése miatt könnyen képes lesz a pályaválasztás kacsringós útjait járni. Erre a megszerzett képességre utal az aranyérem mottója is egy felirat segítségével: „Elérem a célom.”

AZ „ELŐRELÉPÉS” TÁRSASJÁTÉK FELHASZNÁLÁSA

Módszertani ajánló

A társasjáték első bemutatásánál a játékvezetőnek összetett és konkrét elképzelésekkel kell a gyerekek elé állnia. Fel kell készülni minden előre várható tényezőre (helyszín állapota, eszközök, tanulók jellemzői stb.), hogy a vezető a helyszínen minden helyzetre releváns és hatékony választ tudjon adni (Kétyi 2020). Könnyen lehetséges, hogy a foglalkozás idegensége feszültséget és ingerült alapállapot indukál. Ennek leghatékonyabb megoldása a prevenció, először meg kell ismerni az adott csoport tagjait, fel kell mérni érdeklődésüket, hogy milyen játékokat ismernek és szeretnek, majd a célcsoporthoz tudatosan igazított, minden szempontból végiggondolt csoportfoglalkozást kell tervezni. Minden helyzet és minden csoport más, így minden csoporthoz külön kell készülni. Kezdetben olyan egyszerű, élvezetes társasokkal kell bevezetni a fő produktumot, amelyek biztosan tetszenek majd a tanulóknak és erre a játékelményre lehet építeni a továbbiakban. Jellemzően ezek közé tartoznak a hangulatteremtő, ún. „partijátékok”, különösen azok, amik nem járnak együtt semmilyen kudarcélménnyel, például: Dixit, Colt Express, Dobble, Tucano (Jesztl-Lencse 2018; Kenderfi 2012b).

A pozitív, örömteli légkör kialakításában fontos szerepe van annak, hogy a gyerekek a pedagógust egyenértékű partnernek, játékosnak tartsák. A játékvezető szakembernek hátrébb kell lépnie és célszerű kerülnie a direkt edukatív megjegyzéseket, helyette gondolkodást segítő kérdéseket érdemes a játékosok felé megfogalmaznia. Játékosként indirekt módon könnyen tudunk példát mutatni és ez mindenképpen fontos eleme a foglalkozásnak (Lencse 2017; Jesztl-Lencse 2018). Ebből az „indirekt direktségből” is látszik, hogy a társasjáték-pedagógia az irányított és a szabad játék között helyezkedik el. Ebben a félig paradox tulajdonságban fel kell fedezni és ki kell használni a lehetőségeket. Például, ha egy vagy több gyerek a befejezés előtt abba akarja hagyni a játékot, alternatívaként fel lehet ajánlani hasonló játékokat, amely közül szabadon megélheti a választás érzését, miközben a játékvezető által azért felügyelve van választása. Később vissza lehet térni a saját játékhoz más módon motiválva a diákokat (Jesztl-Lencse 2018; Mártonffy 2016). Az is könnyen előfordulhat, hogy a tervezett játékkal játszott első játék esetleg kellemetlen élményt nyújt. Ilyenkor érdemes mediálva végigbeszélni az adott fiatallal, hogy mi okozza a rossz érzéseit, és arra kell biztatni, hogy adjon legalább még egy esélyt a játéknak (Eraman 2013).

A játék bevezetése - módszertani minta:

A játék bevezetése előtt meséljünk általánosságban a játékról, hogy miről szól, mi a kerettörténet, téma és mi az, amit élvezhetünk benne, ezáltal fokozva a gyerekek érdeklődését (Eraman 2013).

Fontos az elején tisztázni, hogy körülbelül mennyi ideig tart majd a játék, mennyire hosszú az előkészítés és az elpakolás. Ha a gyerek tisztában van vele, mennyi ideig kérjük az együttműködését, könnyebben megadja azt (Eraman 2013).

A legcélszerűbb a játék végénél kezdeni. Pontosan és érthetően tisztázni kell, hogy mi a játék vége és hogy hogyan lehet győzni. Mutassuk meg a végeredménynél számító eszközt. A diáknak tisztában kell lennie a rövid és hosszú távú célokkal is, hogy tudja nem lesz unalmas sem és frusztrálóan nehéz sem teljesíteni. Ha egy tevékenységnek egyértelműek a céljai és sikerélményhez vezet, valamint egyensúlyban van a tevékenység nehézsége az egyén képességeivel, akkor van a legoptimálisabb teljesítmény és élmény lehetősége jelen. Ha tisztáztuk, hogy mi a játék célja, akkor kezdődhet a pontosabb ismertetés (Csíkszentmihályi 1997; Buda 2017; Eraman 2013).

Csak a játék alapjainak elmagyarázása és a célok megértése után ajánlott a játék eszközeinek kipakolása. Egyrészt ezzel aktivizálhatjuk az egy ideje egyhelyben ülő és figyelő gyerekeket, másrészt, ha korábban is látják a játék részeit, könnyen elterelődhet a figyelmük (Jesztl-Lencse 2018).

A játék menetének elmagyarázása során nagyon összeszedettnek kell lennünk. Fontos, hogy következetesen, érthető struktúra szerint mutassuk be a folyamatokat, és ezeket érthető példákkal egészítsük ki. Jó

megoldás lehet, ha egy kör menetét röviden prezentálva részletesen elmondjuk, hogy a lépéseknél milyen lehetőségeink vannak (Eraman 2013).

Mielőtt elkezdjük a valódi játékot, foglaljuk össze röviden (akár a gyerekek aktív bevonásával) az információkat.

Hagyjunk lehetőséget a felmerülő kérdések tisztázására és kérdésekkel ellenőrizzük a csendesebb gyerekeket is, hogy biztosan világos-e a játék felépítése (Eraman 2013).

Ha megteremtettük az ideális kereteket, akkor kezdődhet a játék.

A játék végén érdemes reflektálni a történetekre. A játék vége sok szempontból fontos és érdemes itt is nagyon figyelni. Valószínűleg mindenkinek volt jó pillanata, amiket mindenképpen idézzünk fel. Amennyiben az adott társaság nyitott rá, tarthatunk komolyabb, hosszabb elemző beszélgetést is (Eraman, 2013).

Az „ELŐRELÉPÉS” kipróbálása a terepen

A vizsgálatban résztvevő tanulók kiválasztása

Az elkészített társasjáték kizárólag elméleti keretből történő kiemelésének igénye a kezdetektől fontos törekvés volt. Egy hosszabb távú gyakorlati munkát terveztem a társasjátékomhoz, amelynél a kezdetben kijelölt célcsoportomhoz (hátrányos helyzetű tanulók) leginkább illeszkedő minta választása volt a cél. A Központi Statisztikai Hivatal (3) pályaválasztással kapcsolatos adatait áttekintve hamar kiemelkedett Észak-Magyarország, ahol a szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek aránya (4), a súlyos anyagi deprivációban élők aránya (5) és a munkanélküliségi ráta (6) is a legmagasabb az országban. Ezek alapján a megfelelő életpálya-építési kompetenciák kialakulásának támogatására ebben a régióban van leginkább szükség. A pályaeorientáció helyzetének vizsgálata mellett a hátrányos helyzet arányainak figyelembevétele volt a másik fontos szempont. Az adatok alapján (7) Borsod-Abaúj-Zemplén megyében tanul (kimagasló számokat produkálva) a legtöbb hátrányos helyzetű gyermek, valamint ez a megye a második legrosszabbul teljesítő az érettségizettek és felsőfokú oklevelet szerzettek arányát tekintve (8). Az adatok alapján a legmegfelelőbb kutatási helyszín egy borsodi hátrányos helyzetű település, ez alapján választottam ki a terepmunkám helyszínét.

A kutatásban résztvevő tanulók Borsod-Abaúj-Zemplén megye északi határán elhelyezkedő nagyközség lakói. A települést az 1900-as évek végén induló nehézipari válság érezhetően átalakította. A lakosság munkaképes része hamar a városokba kezdett új életet és a község egy elmaradottabb, mindössze 3500 fős lakóhellyé változott.

2020 nyaratól egy támogatói programnak köszönhetően a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Jelenlét Programjának módszertani alapjaival a Jezsuita Rend indította el segítő munkáját. A legfőbb cél a munkanélküliségből és a hiányos iskolázottságból, valamint az öröklött, tanult tehetetlenségből való kilépés. Az ottani munka alapvetően a szükségletek megismerésére, a település életében való részvétellel és a helyi emberekkel való személyes kapcsolatokra épül.

Terepkutatás - tervezet

A terepen zajló primer kutatás során új, saját adatok gyűjtésével tervszerűen értékeljük a folyamatokat, hogy az eredmények segítségével továbbfejlesszük mind a társasjátékot, mind a hozzá kapcsolódó módszertani rendszert. A terepkutatás egyik részében egy kvantitatív vizsgálat segítségével arra keresem a választ, hogy milyen a tanulók vélekedése a társasjátékról, és hogy hogyan használható a játék a fiatalok tanulási folyamataiban. Ezeket a kérdéseket a megfigyelés, interjú, Likert skálás kérdőív és érzelmkártyák módszerével válaszolom meg és egy statisztikai összefoglaló alapján a mennyiségi mutatók alapján vonok le következtetéseket.

A kutatás másik részében a kvalitatív módszerként ismert részvételi akciókutatás megvalósítása a cél, ahol a társasjáték területspecifikus fejlesztésén dolgozunk a résztvevőkkel közösen.

A részvételi akciókutatás (RAK) egy folyamatosan változó, sokszínű és lezáratlan társadalomkutatási megközelítés, ahol a képzett kutatók és helyi közösségek együttműködő részvétele a legfontosabb egység (Málovics et al. 2016). A RAK során tehát a társadalomtudományok elméleti tudásanyagának gyarapítása mellett egyenrangú célként jelenik meg a társadalmi változással kapcsolatos tennivalókban történő praktikus előrelépés is, amely az érintett közösség számára közvetlenül releváns tudást hoz létre. Erre utal a részvételi akciókutatás neve is: az akció elengedhetetlen része az egésznek. A folyamat eredménye a problematikus helyzet hosszútávú stabil megváltoztatása a résztvevők képességeiben bekövetkezett változás által. A résztvevőkkel, amely a leggyakrabban peremre szorult csoport, egy hosszabb komplex, egyenrangú (!) együttműködési folyamat veszi kezdetét. (Málovics et al. 2016).

Az együttműködés érdekében elengedhetetlen, hogy a kutató a kutatásban résztvevő partnerek életébe betekintést nyerjen, a lehető legtermészetesebb megoldásokat megtalálva. Ezek a megoldások gyakorlatilag

bármilyen társadalomkutatási módszerek lehetnek. A vizsgálatban résztvevő fiatalok a megfigyelés, párbeszéd, cselekvés általi tanulás, csoportmunka és interjú eszközeivel tudják megosztani gondolataikat és megfigyeléseiket, amely a későbbi minőségi javítások érdekében felhasználandók. Az akciókutatásban emiatt egy kölcsönös, egymást követő akció-reflexió fázissorozat indul el. A fiatalokkal közösen haladunk a kezdeti lépéseken keresztül az eredményeken alapuló cselekvésig és a folyamat végső értékeléséig. Ezáltal tud egyedülálló módon egyesülni az érintettek helyi alapokra épülő tudása a kutató akadémiai tudásával. Az elméleti munkának és a gyakorlati akcióknak az ilyenfajta egyesülése egyrészt a problematikusnak ítélt helyzet megváltoztatásának eszköze, másrészt a tudástermelés eszköze is (Málovics et al. 2016; Balázs et al. 2015).

SUMMA SUMMARUM

Vannak olyan gyerekek, akik átlagos, vagy átlag feletti intellektuális, érzelmi és materiális közegben nőhetnek fel. Sokan vannak, akik körül magasan kvalifikált, ambiciózus és mindig motivált személyek, szülők vannak. Ilyen miliőben nevelkedtem én is, és bár az inspiráló közegnek hála egy elkötelezett, tenni vágyó kamasszá váltam, így is gyakran éreztem azt különböző hatások miatt, hogy belőlem egy senki ~~lesz~~ ^{hogy} az addig felépített jövőképem porba hullik.

Mit érezhet az a tanuló, aki mellett nincs ezernyi pozitív példa vagy egyáltalán bármiféle perspektíva? Akinek nincsenek nagyratörő tervei, mert még nem látott a környezetében olyat? Honnan kéne tudnia ezeknek a fiataloknak, hogy bárkik lehetnek és bárhogyan? Nem kevesen vannak, akik ebben a bizonytalanságban élnek. Ahogyan az országos adatok mutatják, az átlagosnak hitt körülmény korántsem átlagos. Ebben a rendkívül ingadozó rendszerben mindenki számára ott van a lehetőség a továbblépésre, amit a pályaorientációnak nevezett komplex fogalom reprezentál is, ugyanakkor sajnos azt is látni kell, hogy a továbblépéshez szükséges távolságok igazságtalanul különbözőek. A hátrányos helyzet befolyásolja mind a fejlődés, mind a családi élet, mind az oktatás színterét.

Jó néhány szakember számára komoly kérdés, hogyan tudna ő személyesen segíteni ezeknek a - néha igen nagy - távolságoknak a leküzdésében. Remek lehetőség az olyan módszertanok felhasználása, mint a játék, különösen a társasjáték, amely távolságok nélkül képes megmutatni, fantáziával átjárva, az ember végtelen lehetőségének tárházát. Megfelelően alkalmazva, helyes célok mentén, jól kiválasztott eszközzel, szabályokkal és felépítéssel, kellően differenciált elosztással komoly eredményeket érhetünk el a távolságok csökkentésében.

Ebben a közös útkeresésben (gyógy)pedagógusként hatalmas lehetőséget kaptam, és ezért hihetetlenül szerencsésnek érzem magam. Lehetőségem van ugyanis ezen a pályán minden gyerek kezébe dobókockát adni és ^hbíztathatom őket, hogy dobjanak vele. Nem tudom, hogy végül eldobják-e a kockát és előre lépnek-e. De annyi biztos, hogyha soha senki nem adja a kezükbe a kockát, nem fognak tudni lépni. Kutatásom és az „ELŐRELEPÉS” társasjátékom leglényegesebb eleme tehát az, hogy minden fiatalnak megmutassa: sokfélet lehet lépni és minden lépés jó valamire, ezért érdemes.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
 Aczél Zoltán 2015. A társasjáték-pedagógia filozófiája. In: Knausz Imre (szerk.) *Taní-tani Online*. k.n.
http://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja (2022. szeptember 30.)
 Balázs Éva et al. 2015. *Akciókutatás a magyar autizmus ellátórendszer fejlesztéséért. Kutatási záróbeszámoló.* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. h.n.
https://fszk.hu/wpcontent/uploads/2015/07/Akciokutatas_a_magyar_autizmus_ellatorendszer_fejleszteseert.pdf (2022 szeptember 30.)
 Barbarics Márta 2017. Alternatív, személyre szabott értékelés gamification alapokon. In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán (szerk.) *Digitális tanulás és tanítás*. k.n. h.n.
http://www.puskas.kispest.hu/wpcontent/uploads/2018/04/Digitalis_Tanulas_es_Tanitas.pdf#page=10 (2022. szeptember 30.)
 Bencéné Fekete Andrea 2016. Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigány gyerekek tanulási szokásai. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Tanulás és fejlődés*. International Research Institute. Komárno. 64-74.
<http://www.irisro.org/pedagogia2016konfktet/24BenceneFeketeAndrea.pdf> (2022. szeptember 30.)

- Boncz Imre 2015. *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf (2022 szeptember 30.)
- Buda Mariann & Nótin Ágnes 2017. Az énhatékonyság szerepe a teljesítés és az iskolához való viszonyulásban hátrányos helyzetű tanulónál. In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán (szerk.) *Digitális tanulás és tanítás*. k.n. h.n.
http://www.puskas.kispest.hu/wpcontent/uploads/2018/04/Digitalis_Tanulas_es_Tanitas.pdf#page=10 (2022. szeptember 30.)
- Buda Mariann 2017. Hátrányos helyzet és Iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán (szerk.) *Digitális tanulás és tanítás*. k.n. h.n.
http://www.puskas.kispest.hu/wpcontent/uploads/2018/04/Digitalis_Tanulas_es_Tanitas.pdf#page=10 (2022. szeptember 30.)
- Budavári-Takács Ildikó 2012. Az önismeret és a döntések szerepe a pályaeépítésben. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 12–18.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Bús Imre 2013. Játék és kultúra. A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában. *Iskolakultúra* 5-6: 108-115.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00175/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_5-6_108-115.pdf (2022. szeptember 30.)
- Cserti Csapó Tibor–Orsós Anna 2013. A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga Aranka (szerk.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs. 99–121.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23818/varga-aranka-eselyegyenloseg-a-mai-magyarorszagon-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2022. szeptember 30.)
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó Zrt. Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.8> (2022. szeptember 30.)
- Dombi Mária Adrienn 2015. A játékpedagógia módszertani megközelítései. In: Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*. International Research Institute. Komárno. 479–488.
<https://www.irisro.org/pedagogia2015januar/83DombiMariaAdrienn.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Dr. Hornyacsek Júlia 2013. A tudományos kutatás elméleti és gyakorlati kérdései 2. (A tudományos kutatás folyamata). *Műszaki Katonai Közöny* 23: 17-42.
http://www.drhornyacsek.hu/sajat%20publikaciok/2013/tud_kutatas%20hornyacsek.pdf (2022 szeptember 30.)
- Eraman 2013. Hogyan tanítsunk új játékot? *A játékos Emberek Magazinja* 1: 22-27.
https://jemmagazin.hu/regi/pdftmagazin/JEM_2013_04.pdf (2022. szeptember 30.)
- Fazekas Ida 2004. Az iskolai pályaeorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei. *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 31. köt.) Tanulmányok a pszichológiai tudományok köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Psychologiae*. 31: 151-165.
http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4768/1/151-165_Fazakas.pdf (2022. szeptember 30.)
- Garami Erika 2013. *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem. Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/179801/Garami_Erika_Ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y (2022. szeptember 30.)
- Havas Éva 2012. A szegénység fogalma és mérhetősége. *Info-társadalom-tudomány*. 54: 7-16.
http://real-j.mtak.hu/5374/3/InfoTarsadalomtudomany_054.pdf (2022. szeptember 30.)
- Hegyi-Halmos Nóra 2015. A pályaeorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályaeorientációs tevékenységekben. In: Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*. International Research Institute. Komárno. 440–445.
<http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/76HegyiHalmosNora.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Horváth Ádám 2015. A hátrányos helyzetű diákok tanulási motivációi. *Studia Mundi – Economica* 2: 97-112.
https://www.researchgate.net/profile/AdamRozgonyiHorvath/publication/309489847_A_HATRANYOS_HELYZETU_DIAKOK_TANULASI_MOTIVACIOI_THE_LEARNING_MOTIVATIONS_OF_THE_UNDERPRIVILEGED_STUDENTS/links/58133cdc08aeb720f6826ec1/A-HATRANYOS-HELYZETU-DIAKOK-TANULASI-MOTIVACIOI-THE-LEARNING-MOTIVATIONS-OF-THE-UNDERPRIVILEGED-STUDENTS.pdf (2022. szeptember 30.)
- Horváth Anna Viktória 2021. Társasjáték-pedagógia. *Képzés és Gyakorlat* 19: 177-182.
http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/fulltext/TP-2021-1-2-Full-Rev.pdf (2022 szeptember 30.)
- Iuliana, Zsoldos-Marchis–Anna, Juhász 2020. *Board-games in the primary classroom: teachers' practice and opinion*. Babes-Bolyai University. Kolozsvár.

- https://www.researchgate.net/profile/MarchisIuliana/publication/340118649_BOARDGAMES_IN_THE_PRIMARY_CLASSROOM_TEACHERS_PRACTICE_AND_OPINION/links/5fd9a065299bf1408811e9fd/BOARD-GAMES-IN-THE-PRIMARY-CLASSROOM-TEACHERS-PRACTICE-AND-OPINION.pdf (2022. szeptember 30.)
- Jarvis, S. P. 2000. The Next Generation. In: Sallay Mária (szerk.) *Careers Guidance and Counselling. Theory and Practice for the 21st Century*. Országos Szakképzési Intézet. Budapest.
- Jesztli József–Lencse Máté 2018. *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. Budapest
- Karlovitz János 2017. Pályaválasztási döntéshozatal Halmozottan hátrányos Helyzetű Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Fiatalok körében = Career Decision-Making Among Disadvantaged Youngsters in Borsod-Abaúj-Zemplén County, Hungary. *TAYLOR* 9: 11-17.
<http://www.analecta.hu/index.php/taylor/article/view/13119> (2022. szeptember 30.)
- Kattein-Pornói Rita 2022. Egy alternatív út, avagy a társasjáték felhasználásának lehetősége az oktatásban. *Neveléstudomány* 37: 153–156.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2022/nevelstudomany_2022_1.pdf (2022. szeptember 30.)
- Kende Anna–Illés Anikó 2011. Hátrányos helyzetű gyerekek jelen és jövőképe. *Esély*. 4: 72-92.
http://www.esely.org/kiadvanyok/2011_4/04kende.indd.pdf (2022. szeptember 30.)
- Kenderfi Miklós 2012a. A pályaaorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 6–12.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Kenderfi Miklós 2012b. Hátrányos helyzetű fiatalok pályaaérettségének fejlesztését célzó pályaaorientációs csoportfoglalkozások tapasztalatai. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 83–97.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Kenderfi Miklós–Fűrész István 2021. Szemléletváltás a szakképzésben: a lemorzsolódás megelőzésének pályaaorientáció központú megközelítése. *Új Munkaügyi Szemle* 2: 18-30.
<https://www.metropolitan.hu/upload/ec9382840bd2f795837b6d601e397fb169ccb483.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor 2009. Roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: Fazekas Károly (szerk.) *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest. 121–135.
<http://mek.oszk.hu/18200/18202/18202.pdf#page=119> (2022. szeptember 30.)
- Kétyi András, dr. 2020. Az ötlettől a módszertanig – magyar nyelvű oktatásmódszertani kiadványok elemzése. In: Kéri András, dr. (szerk.) *Nyelvvilág*. BGE Külkereskedelmi Kar. Budapest. 32–43.
http://publikaciotar.repositorium.uni-bge.hu/1705/1/Ketyi_Nyelvvilag23.pdf (2022. szeptember 30.)
- Kincses Eszter – Lencse Máté 2013. Társasjáték-pedagógia. In: Knausz Imre (szerk.) *Taní-tani Online*. k.n.
http://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja (2022. szeptember 30.)
- Kovács Éva–Mangné Kardos Zita 2020. A pályaaorientáció és a pályaaorientáció kihívásai – az önismeret és a motiváció fontossága. *Tudásmenedzsment* 21: 241-258.
DOI: <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.20> (2022. szeptember 30.)
- Körösi Beáta 2020. *Lemorzsolódás*. Oktatási Hivatal. Budapest.
https://www.oktatas.hu/koznevels/pok/zalaegerszeg/zalaegerszeg_lemorzsolodas (2022. szeptember 30.)
- Lencse Máté 2014. Jutalmazás? A külső motiváció szerepe a társas játékok bevezetésénél. In: Knausz Imre (szerk.) *Taní-tani Online*. k.n.
<https://demoblog.hu/demo-blog/jutalmazas-a-kulso-motivacio-szerepe-a-tarsasjatekok-bevezetesenel/> (2022. szeptember 30.)
- Lencse Máté 2015. Társasjátékok és kulcskompetenciák. In: Knausz Imre (szerk.) *Taní-tani Online*. k.n.
http://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak (2022. szeptember 30.)
- Lencse Máté 2017. Egy társasjáték pedagógiai hatásairól. In: Eszterág Ildikó–Lehmann Miklós (szerk.) *Gondolkodni-más-hogy? Tanulmányok a gondolkodásfejlesztés lehetőségeiről kisgyermekkorban*. ELTE TÓK. Budapest. 190–201.
https://www.tok.elte.hu/media/8c/99/31e54eba947896bd3533e2ef080f32d2f0414ab66777e773c01a59bd898a/GMH1_kotet.pdf (2022. szeptember 30.)
- Malatyinszki Szilárd 2019. Pályaaorientáció és motiváció a XXI. században. *Kitekintés-Perspective: Revista de stiinta si cultura*. 25: 217-227.
https://www.researchgate.net/profile/MalatyinszkiSzilard/publication/339051830_Palyaaorientacio_es_motivacio_a_XXI_szazadban/links/5e3ad5e0299bf1c9b911250f/Palyaaorientacio-es-motivacio-a-XXI-szazadban.pdf (2022. szeptember 30.)
- Málovics György et al. 2016. Részvételi akciókutatás (RAK) – egy alternatív társadalomkutatási megközelítés a

- működőképes tudásért és társadalmi változásokért. In: Sütő Erika (szerk.) *Sodrásban: képzések, kutatások (1975–2015)*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged. 185–197.
http://acta.bibl.u-szeged.hu/62475/1/sodrasban_185-197.pdf (2022. szeptember 30.)
- Mártonffy Zsuzsa 2016. *A társasjátékozás aranybánya, a legjobb fejlesztés. Interjú Lencse Mátéval*. k.n.
https://divany.hu/szuloseg/2016/04/07/a_tarsasjatekozas_aranybanya_a_legjobb_fejlesztes/ (2022. szeptember 30.)
- Páli Judit 2011. Játssz, tanulj és érezd jól magad! A kisgyermekkori játék fejlődése. In: Balázs István (szerk.) *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Budapest. 270–311.
- Polónyi István. 2018. A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle* 96: 1001–1019.
 DOI: 10.20311/stat2018.10.hu1001 (2022. szeptember 30.)
- R. Fedor Anita – Pálosi Rita 2018. A fiatalok pályaaorientációs döntései az iskola és a családi háttér tükrében. *Tudásmenedzsment*. 19: 52–61.
https://www.researchgate.net/publication/340620010_A_fiatalok_palyaorientacios_dontesei_az_iskola_es_a_csaladi_hatter_tukreben (2022. szeptember 30.)
- Sarlós Erzsébet 2016. A kíváncsiságtól a kritikai gondolkodásig. In: Knausz Imre (szerk.) *Taní-tani Online*. k.n.
http://www.tani-tani.info/a_kivancsisagtol_a_kritikai_gondolkodasig (2022. szeptember 30.)
- Schaller, Robert 2012. Csoportvezetői eszközök, különös tekintettel a játéokra. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 71–83.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Siposné Sinóros-Szabó Laura 2014. Kihívások és válaszok a mélyszegénységben élők felzárkóztatására Magyarországon. *Acta Agraria Debreceniensis / Agrártudományi Közlemények* 60: 51–54.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/217074/file_up_11-Siposne%20Sino%20ros-Szabo%20L.pdf?sequence=1 (2022. szeptember 30.)
- Szabó Csaba–Szendrők Júlia–Szörényi Sára 2021. A játékosítás lehetőségei a köznevelésben. *Képzés és Gyakorlat* 19: 141–151.
http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/fulltext/TP-2021-1-2-Full-Rev.pdf (2022. szeptember 30.)
- Szilágyi Klára 2000. *Munka – pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium Kft. Budapest.
- Szilágyi Klára 2012. Munka-pályatanácsadás, mint humán szolgáltatás In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 40–51.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Szilágyi Klára 2012. Realitásorientáció kialakításához szükséges háttérismeretek. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 28–40.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Szűcs Norbert (n.a.) *Hátránykompenzáció és közösségi tanulás*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet. Szeged.
<http://www.fk.jgytf.uszeged.hu/tanszek/kozmuw/wp/wpcontent/uploads/2016/05/Sodr%C3%A1sban-Sz%C5%B1cs-Norbert.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Tajtiné Leső Györgyi 2021. Az információfeldolgozás szerepe a pályaaorientáció pedagógiai folyamatában. In: K. Nagy Emese–Zagyváné Szűcs Ida (szerk.) *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 133–145.
http://real.mtak.hu/133163/1/133_143_Tajtin%C3%A9.pdf (2022. szeptember 30.)
- Tészabó Judit 2011. *Játék - pedagógia, gyermek - kultúra*. Gondolat Kiadó. Budapest. <https://www.szaktars.hu/gondolat/view/teszabo-julia-jatek-pedagogia-gyermek-kultura-tanulmanyok-2011/> (2022. szeptember 30.)
- Varga Aranka 2017. *Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja*. *Educatio* 26: 418–430.
 DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.8> (2022. szeptember 30.)
- Váry Annamária 2012. A pályaaorientációs feladatokat ellátó szakemberekkel szemben támasztott követelmények. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 59–71.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Végh Györgyi 2020. *Adatok a tanulói lemorzsolódás csökkentéséről*. Budapesti Pedagógiai Oktatási Központ. Budapest.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/pok/Budapest/ESLcikk_Adatok_a_tanuloi_lemo_2020-11_VeghGyorgyi.pdf (2022. szeptember 30.)
- Vekety Boglárka 2022. Játék és tanulás egyszerre? – A társasjátékok mint a pedagógiai eszköztár teljes értékű tagjai. *Neveléstudomány* 37: 156–158.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2022/nevelstudomany_2022_1.pdf (2022. szeptember 30.)

- Völgyesy Pál 2012. A pályaismeret jelentősége a pályaaorientáció folyamatában. In: Szilágyi Klára (szerk.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. Budapest. 18–28.
<https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/40/04/dd/1/Palyaor.pdf> (2022. szeptember 30.)
- Watts, A. G. 2000. Theory and Practice of Career Development. In: Sallay Mária (szerk.) *Careers Guidance and Counselling. Theory and Practice for the 21st Century*. Országos Szakképzési Intézet. Budapest.
- World Economic Forum 2016. *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. Geneva.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs> (2022. szeptember 30.)
- Oktatási Hivatal.
<https://www.oktatas.hu/> (2022. szeptember 30.)
- Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat (2022. szeptember 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal.
<https://www.ksh.hu/> (2022. szeptember 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal. A szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek aránya régió és településtípus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0017.html (2022. szeptember 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal. Súlyos anyagi deprivációban élők aránya régió és a településtípus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0019.html (2022. szeptember 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal. A 15–74 éves népesség gazdasági aktivitása, megye és régió szerint, negyedévente*. https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0161.html (2022. szeptember 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal. Gyámhatósági ügyek megye és régió szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0042.html (2022. szeptember 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal. Érettségizettek és felsőfokú oklevelet szerzettek aránya megye és régió szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0034.html (2022. szeptember 30.)

Resume

The main topic of the research is the plan and creation of a board game, and the methodological system of this, which can be an effective tool in building a vision for disadvantaged students and their social inclusion. Today, one in three people in Hungary lives below the poverty line, the low quality of life of people living in these areas is an acute problem and their inclusion has become very important.

My hypothesis is that in social inclusion we have a great opportunity to develop vision planning with children if we approach this process in an understandable, motivating, interactive and transparent playful way.

In this thesis, a qualitative research was used to analyze, compare and interpret texts on disadvantage, career guidance, drop-outs, the education system and play pedagogy. The alternative board game was developed taking these into account. The objectives, rules, structure and basic suggestions for use of the board game are also presented.

This unique board game which is the result of this research could become a constructive basis for the supporting of career-building competences, especially for a disadvantaged group. The project will be developed through further quantitative studies and participatory action research (PAR) to provide the best possible support.

Keywords: disadvantage, career guidance, board game



Mezei Szimóna

A ZONGORATANULÁS POZITÍV ÉS LÉLEKTANI HATÁSAI A WALDORF ISKOLARENDSZERBEN TANULÓ DIÁKOKNÁL

Kutatásom fő célja a zongoratanulás által létrejött pozitív hatások vizsgálata. Egy zavaros, rohanós időzónában élünk, amelynek sajnos a gyermekek is áldozatai. Egyetemi tanulmányaim mellett lehetőséget kaptam zongorát tanítani egy számomra teljesen új iskolarendszerben. Ekkor ismerkedtem meg a Waldorf-rendszerrel, és felbuzdultam, hogy kutatást végezzek a tanítványaimmal, szüleikkel és tanító kollégáimmal, hogy milyen észrevételeik lettek azokkal a gyermekekkel kapcsolatban, akik zongorázni tanulnak.

Kutatómunkámban röviden bemutatom a Waldorf iskolarendszer sajátosságait, és az általam kialakított zongoraórák formáit, hiszen itt a hangszertanulás is másképpen zajlik, továbbá kitérek a Kovács-módszerre is.

Kulcsszavak: zongoratanulás, Waldorf, Kovács-módszer

Kutatásom célja feltárni a zenetanulás, zongoratanulás lehetséges pozitív és lélektani hatásait, nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is. Az elméleti hatásokat online kérdőívek segítségével mértem a szülők körében (n=15), a gyakorlati hatásokról pedig a gyermekek észrevételeit kérdeztem ki személyesen (n=15) a Forrás Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolában.

Az elemzés során kiderült, hogy mindkét oldalról érzékelték a gyermekek pozitív és transzbehatásait, nemcsak a zongoratanulmányok területén, hanem más tantárgyakból is, nyelvtanulásnál is segített a zene, illetve kézügyesség-, de a személyiségfejlődésben is. Tehát a hangszertanulás során olyan képességek, személyiségjegyek fejlődnek, amelyek segítik a gyermekek kibontakozását.

Bevezetés

„Művészet nélkül szinte lehetetlen harmonikusan fejlett embereket nevelni. Semmi sem nevel olyan eredményesen erkölcsösségre, nem gazdagítja olyan mértékben a szellemi világot, mint a művészet. Ezek közül is elsőrendűen a zene.” (Teöke Marianne)

A zenetanulás jótékony hatásának felfedezése nem újkéletű, már a korábbi társadalmak is felismerték és elfogadták ezt. A hangszertanulás, akár a sport is, extrakurrikuláris tevékenységnek számít, hiszen hatékony időbefektetést eredményeznek a későbbiekben, már csak akkor is, ha a zenetanulás transzferhatásait vesszük figyelembe és vizsgáljuk.

A zenetanulás művelése révén nő a gyermekek kulturális tőkéje, hiszen gyakrabban látogatnak hangversenyeket, művészeti eseményeket, és ezzel együtt gyarapodik a műveltségük is.

A hangszertanulás hosszú folyamat, több évnyi gyakorlást, fellépést, tapasztalatot igényel.

A Waldorf iskolarendszerről

Azért választottam kutatásom terepéül a Waldorf iskolát, mert ők alternatív pedagógia szerint tanulnak és egy szerteágazó művészeti iskolarendszerről beszélhetünk, ahol a gyermekeknek több lehetőségük is van a művészeti kibontakozásra. A zene a kezdetektől jelen van a gyerekek életében. A gyerekeket már kiskoruktól a Dalcroze-módszer szerint nevelik a zenére a tanítók.

A Dalcroze-módszer, vagyis az Eurytmia egy külön tantárgyként van jelen, ahol a gyerekek a testük mozgásával kapcsolják össze a zenét. Ezen az órán egy zongorapedagógus zongorázik, tehát élő zenére ritmikus mozgást gyakorolnak a gyerekek. Ez nagyon jó fejlődési lehetőség. A hangszertanulást megelőzi a ritmus gyakorlása, és ez a gyerekek zenei fogékonyságát is javítja, továbbá az előadott muzsikáról egy képet alkothatnak az elméjükben. Továbbá ez a tevékenység fejleszti a gyermekek stílusérzékét, hallását, a koncentrációt, a mozgáskoordinációt, hiszen ők találják ki a mozdulatokat a ritmusra, figyelembe véve a dinamikai és a tempóváltozásokat is. A testmozgás később is jelen van a zenetanulás során, amikor az énekórai szolmizációt Kodály-módszer szerint kézjelekkel mutatják a tanulók. Ezeknek a módszereknek köszönhető, hogy kialakul a testi és lelki képességek összhangja.

Zongoraoktatás a Waldorf iskolában

Amikor elkezdtem tanítani a Waldorf iskolában, egy zongoratanár kollégámtól hallottam a „Kovács-módszerről”. Nagyon lelkesen mesélt róla, és arról, hogy milyen hatékony a gyermekeknél. A zongoratanulás sok gyakorlást igényel, ezért a tanulóknál több helyen is feszülés, izmok túlhajszolása, kimerültség tapasztalható.

„A zene életveszélyes foglalkozás, sok szépen indult pálya tört ketté a testi kondíció elhanyagolása miatt.”- írta Robert Schumann zeneszerző, aki kortársai között elsőként ismerte fel azt, hogy nagyon fontos a fizikai állapottal törődni, és gyakran ajánlotta: *„Gyakran járj a szabadban!”*.

A Kovács-módszer Kovács Géza pedagógus találmánya, az általa összeállított edzésprogram, amely segít regenerálni a szervezet túlterheltségét. Segít, hogy az izmok, ízületek megfelelő fizikai állapotban legyenek a hangszeren játszás idejére. Fontos a mozgáspihenés is. A zongorázáshoz elengedhetetlen a hajlékony, laza ízületek beállítása, a fürgé ujjak. A Kovács-módszer pont abban segít, hogy figyelemmel tudjuk kísérni a növendékek fejlődését, ki tudjuk küszöbölni a tanulás közben jelentkező akadályokat (helytelen, merev kéz-, testtartás, kézfüggetlenítési gondok...). A zongoraórákat színes lufikkal vagy labdákkal kezdjük, amelyek hajlékonyabbá teszik a kézizmokat és egy kis nyújtás is van benne. A zongoraóra közepén egy 4-5 perces kis hangszerpihenő sem elveztegetett idő, hiszen a koncentráltabb figyelemhez szükség van egy kis mozgásra, egy kis karkörzésre.

A zongoraoktatásba bevezetett mozgáspihenők közül a következőket szoktam alkalmazni:

- a könyök külső felületével ütni a lufit felfelé
- a lufi pattogtatás laza csuklóval lefele és felfelé
- különböző ujjrenddel lefele pattogtatni a lufit.

Ezenkívül – amikor egy új dalt tanulunk – mindig először eljátszom a dalocskákat. Az Eurytmia óráknak köszönhetően a tanulók már különböző mozdulatokkal jelzik a ritmust és a metrumot. Sok esetben eltapcsolják a ritmust, és ha új zenei anyag van benne, akkor egy újabb mozdulattal jelzik az új részt.

A zongoratanulás transzferhatásai

A zongoratanulás transzferhatásait a kérdőívben adott válaszok alapján közelítem meg. Arról sokat hallani, hogy a zongoratanulás jó hatással van a matematikára, a nyelvek tanulására, de érdekes tényeket olvastam a szülők által adott válaszok alapján is. A finomabb zenei hallás a nyelvtanulásban segít, különösen érezhető ez a kiejtésekben. A matematikában és történelemben egyértelműen a logikus gondolkodást segíti elő.

A memória és a koncentráció fejlődéséhez nagyban hozzájárul az, hogy a zongoradarabokat meg kell tanulni fejből.

A zongorázás nélkülözhetetlen, hogy a gyerekek meghallgassák többször az általuk tanult dalokat. Minél több előadásban hallgatják, annál több ötletet hallanak más előadók által. Ezért a középhaladók már jobban elmélyülnek a zenehallgatásban.

Amikor a tanuló már komolyabb zongoradarabok eljátszására vágyik, ez számukra komoly kihívást is jelent. Hiszen mindig a saját teljesítményüket meghaladó zongoradarabokról van szó.

A szem és kéz koordinációja is egy külön kihívás: amíg a szem a kottát olvassa, a vonalrendszer nehézségeivel küzd, addig a két kéz koordinációja vezényli a kezeket, hogy mely hangok hol helyezkednek el és a kottát fizikailag ki tudják vetíteni a hangszeren.

A kézügyesség fejlesztése is egy nagyon fontos tényező, főleg a Waldorf iskolarendszerben, ahol a gyerekek különböző kézügyességi programokban is részt vesznek. Ilyenek a szobrászat, festészet, varrás, barkácsolás és más kézimunka feladatok. A szülők elmondása szerint a Kovács-módszer, a zongorázáshoz szükséges helyes kéztartás, testtartás, az ujjak rugalmassága is fejlesztette a gyermekek kézügyességét, a kézimunka feladatok igényes kivitelezésében és a kézírás javításában is segítettek.

A zongoratanulás lélektani hatásai

„A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal.”  Kodály Zoltán

Több pszichológiai kutatás is kimutatta a zenének a gyerekek pszichikumára való pozitív hatását. Az emberiség a különböző történelmi korok és gondolkodásmód ellenére többször megtapasztalta a zene, a zenélés gyógyító, fejlesztő, nevelő hatását.

Takako Fuijoka orvosprofesszor egy kutatásnál így nyilatkozott: „A zene olyannyira jó a gyerekek agyfejlődésének, hogy az oktatása kihagyhatatlan része kell, hogy legyen az általános iskolát megelőző és az általános iskolai fejlesztésnek.”

Az tanulóknál észlelhető, hogy a zenei érzékenységre nagy hatással van a hangszertanulás. A zongoratanulás a személyiségre is jól hat, a gyermekek empátikusabbak, érzékenyebbek, elfogadóbbak, segítőkészek, és rendszerhez szokottabbak.

Az önbizalom javulása egy nagyon fontos dolog, hiszen ez meghatározó a gyermek személyiségének kialakulásában is. Ide csatlakozik az is, hogy a hangversenyeken való játszás, több tapasztalat magabiztosabbá teszi a gyerekeket, és a kiállítás, a feladat teljesítése, majd a sikerélmény tudatosan fokozza, jó irányba befolyásolja azt, hogy a gyerekek megszokják, felelősek valamiért.

A zongoratanulás hatásairól kérdeztem gyerekeket, szülőket, tanítókat, a válaszokból a következő összeállítás született: 

„Mert megváltoztat, kevésbé vagyok mérges. Amióta zongorázok, azóta szünetekben nem harcolok az osztálytársaimmal, hanem zenélek nekik.” - Noé, 4. osztályos tanuló

„Változást hozott az életembe, muzikálisabb lettem. Plusz képességet jelent. Jobban megy, mint gondoltam.” - Milán, 7. osztály

„Harmadik évfolyam osztálytanítójaként megfigyeltem azokat a tanulókat, akik zongorázni tanulnak. A fiúk tekintetében bátran írhatom le, hogy magatartásuk változott. Szeretetteljes lényük átalakulóban van. Hirtelenségükön uralkodni tudnak. Udvariasabban viselkednek.” - Krisztina, 3. osztályos osztálytanító

Arisztotelész úgy vélekedik: „Miként a testnevelés a testnek bizonyos minőséget ad, éppúgy a zene is képes formálni a lelkületet, mert rá tud szoktatni bennünket az igazi örömré.”

A hangszer tanulásához nélkülözhetetlen az éneklés. Felmérésemben erre is kitértem, hiszen már jómagam is észrevettem a szünetekben, hogy a gyerekek énekelnek. Éneklük egymás dalait, amit éppen tanulnak zongorázni. (Ez főleg az alsó évfolyamoknál jellemző, ahol a kezdők népdalokat, népdalfeldolgozásokat tanulnak zongorázni. A szülők is sokat hivatkoznak arra, hogy a gyerekek otthon sokat énekelnek, dúdolgatnak.

Összegzés:

Kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogy a szülők hogyan vélekednek, mit vettek észre gyermekeik szokásain, amióta hangszeroztatásban részesülnek. Továbbá közismert tény, hogy a művészeti nevelés révén a gyerekeknek fejlődik az érzelmi intelligenciájuk, valamint a transzferhatások révén sok egyéb terület is fejleszthető. Észrevettem az volt, hogy az állami iskolákkal szemben, a Waldorf iskolákban a gyerekek korábban találkoznak az elmélyültebb zenével, és ezért korábban éreznek késztetést arra, hogy testtel-lelékkel részesei legyen egy bizonyos zeneműnek. Az euritmia órák, a korai hangszertanulási lehetőség és a dolgozatban felsorolt módszerek

segítségével a gyerekek tényleg korábban kerülnek harmóniába a zenével és a ritmussal.

A Waldorf iskolákban a tanulók kezdetben játékos módon ismerkednek meg a zenével és a hangszeres játék alapjaival. Az euritmia órákon előben is hallják a zongora szépen csengő hangját, felfedezhetik a zongora működésében rejlő lehetőségeket, és megjön a kedvük a későbbi hangszeres tanulmányokhoz.

A lélektani hatások mellett a zongoratanulásnak fizikai értelemben is sok pozitív hatása van, mégpedig a kéz és az ujjak finommotorikus mozgása, az ujjak mozgékonyasága, a kezek elengedése, amelyek a művészeti ágakban: festészetben, rajzolásban, írásban, szobrászatban, barkácsolásban, és még sporttevékenységeknél is meghozzák a pozitív hatást, s ezáltal a sikerélményt. Tehát a zongoratanulás sikerélménye nem csak egy hibátlanul eljátszott zongoradarab a pódiumon, hanem más művészeti és kézügyességi ágazatokban is segítségként szolgál egy magasan produkált munka előállításában. 

Irodalomjegyzék

Könyvek, folyóiratok:

- Megyimóreczné Schmidt Ildikó: Zongora hangszeres tanításmódszertana jegyzet- Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet 2015
- Duffek Mihály: Zongora szakmódszertan személyes hangolásban... (Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015)
- Bernáth László, Solymosi Katalin: Fejlődéslélektan olvasókönyv (Tertia Kiadó, 1997)
- Varró Margit: Zongoratanítás és zenei nevelés (Editio Musica Budapest, 1989)
- Teöke Marianne: A zongoratanításról (4. bővített kiadás)
- Kádár Annamária: Mesepszichológia (Kulcslyuk Kiadó, 2012)

Internet címek [letöltve: 2022. 10. 15.]

https://varazsbetu.hu/beszelgessunk/tanulasfejlesztes_zongoraval/index.php

https://ppk.elte.hu/file/rez_lorant_dissz.pdf

<https://www.parlando.hu/2013/2013-1/2013-1-12-Malina.htm>

http://acta.bibl.u-szeged.hu/64643/1/tanulmanyok_a_tarsadalomrol_002_216-228.pdf

<http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0312GombasJudit.pdf>

http://www.parlando.hu/1962/1962-05-01_Zeneped.htm

Zabos Kasziba Angéla
ÁLTALÁNOSÍTOTT FÉRFIASSÁG
Férfiszerepek Terék Anna *Halott nők* című kötetében

A

dolgozat célja Terék Anna **Halott nők** (2017) című kötetének vizsgálata a társadalmi nemek reprezentációjára, a férfiasság egydimenziós felfogására fókuszálva. Az öt ciklusból álló verseskötet középpontjában a nők állnak, megnyomorított lelkű, kiszolgáltatott asszonyok és lányok, ám helyzetük és érzéseik kiváltói a mellékszereplőkként megjelenő férfiak. Míg a női karakterek ábrázolása árnyalt, addig a férfialakok sztereotipikusak, jellemzésük sok esetben általánosításokon alapszik. Éppen ezért az elemzés a szövegben megjelenő sztereotípiákra, általánosításokra összpontosít, amelyeket a társadalom magában hordoz és magától értetődőként, adottságokként kezel. Mindemellett vizsgálja a nemi szerepek, illetve a férfiasság meghatározó vonatkozásait Hadas Miklós, Sziller Dalma és Horváth

Györgyi kutatásaira alapozva.

Kulcsszavak: Terék Anna, maszkulinitás, nemi szerepek, sztereotípiák, általánosítás

Bevezető

Terék Anna 2007-ben adta ki első kötetét *Mosolyszakadás* címmel, majd rá négy évre, 2011-ben látott napvilágot második kötete, a *Duna utca*, melyért Sinkó Ervin-díjban részesült. 2013-ban mutatták be az első színdarabját a Szerb Nemzeti Színházban, Újvidéken *Jelentkezzenek a legjobbak!* cím alatt. 2016-ban adta ki a *Vajdasági lakodalom* című drámakötetét, a legújabb írása pedig 2020-ban jelent meg *Háttal a napnak* cím alatt. A most szóban forgó könyve pedig 2017 tavaszán jelent meg *Halott nők* címmel. A kutatás célja a kötetben megjelenő férfiak ábrázolásának vizsgálata, és a társadalmi nemek reprezentációja.

A kötetben fontos szerepet kaptak a nők. Az őket ért traumák kerülnek előtérbe, ezzel elnyomva a férfiak szerepét. Mindemellett ez a kevés férfiszerep is olyan sztereotípiákat alkalmazva mutatja be a férfi nemet, ami sértő rájuk nézve. A lírai én egy férfi-példát lát maga előtt, és azt többféleképpen kombinálva alkotja meg a férfikaraktereket. Az öt ciklusra tagolt könyvből tragikus női sorsok bontakoznak ki. A kötetben egyaránt van gyermek és gyermekét sirató anya is, sorsaik azonban a történetek előrehaladtával összefonódnak, ezzel fokozva a kötet egységességét. Mély fájdalom és nyomasztó hangulat övezi Terék Anna könyvének minden sorát. Pressburger Csaba véleménye szerint a költő csak médium lehet:

„Ilyen rezignált, kopogó, tiszta mondatok megfogalmazására csak halott nők képesek, a költő itt csak médium lehet” (Pressburger 2017).

Rizsányi Attila megfogalmazza a médium-költő művének súlypontjait és értelmezési irányait: „A versek hosszúra nyúlnak, de pontosan méretre szabottak, a költői díszek csak nyomokban fedezhetőek fel, ez viszont a hitelesség javára válik. A versekbe oltott elbeszélések egymásba olvasása első körben általános sorsalakulást mutat, a jugoszláv széthullást, pusztulást tematizálja és poetizálja egyéni szemszögekből, viszont a szerteágazás révén a felelősség kérdését, ezen belül is áldozat-elkövető dichotómiáját is körbejárja, nagyban és kicsiben” (Rizsányi 2019).

Emberek közötti kapcsolatok különböző alakulásait ábrázolják a szövegek, legyen az rendhagyó, vagy drasztikus változás. Terék Anna egy tönkrement világot tár elénk, mégis a visszatekintő perspektíva nem azt a célt szolgálja, hogy a karakterek feldolgozzák a megrázkódtatásokat, melyeken **keresztül mentek**, hanem maga a fájdalom megjelenítése és a kiszolgáltatottság, rettegés éreztetése kerül előtérbe. Az összetört lelkű nők a túlvilágról szólnak, ugyanis a könyvben megjelenő monológok a halálhoz vezető utat és az elhalálozás pillanatát ábrázolják. Mindez

egy természetes folyamatként zajlik. „A halál momentuma nem bontja meg a narráció folytonosságát, mintha természetessé válna az élet megszűnése, és utólagosan elmondhatóvá válna” (Rizsányi 2019).

Illusztrációk a könyvben

A könyv amúgy is nyomasztó hangulatát tovább fokozzák az ahhoz tökéletesen passzoló illusztrációk (Antal László), kezdve a könyv borítójától, mely a történetben megjelenő öt női szereplőt ábrázolja. Magában a kötetben csak három főszereplő van jelen név szerint, de a velünk szembekerülő borító már sejteti, hogy a megnevezetteknél több személyről van szó. Antal László ennél jobb munkát szinte nem is végezhetett volna, a fedőlap mellett a kötet egész vizuális világa kiegészíti és továbbgondolja a szöveges tartalmat. Az Architectural Review (melynek 2020. július-augusztusi száma Antal László munkájával a címlapon jelent meg) szerkesztői szerint „Antal építészeti értelemben használt formái és színei téri együtt állásokat hoznak létre, az írott szó (magyar, angol, német nyelvű szövegtörödékek) formai eszközével is kiegészítve. Rajzai azt tükrözik, miként szerkeszt, gyűjt, vag és illeszt be kritikus szemlélettel építész és író” (Architectural Review szerkesztői 2020).

Nemi szerepek

Terék Anna könyvében, mint ahogyan a címe is hangsúlyozza, a nők állnak a középpontban. Megnyomorított lelkű asszonyokról és lányokról olvashatunk, az őket körül-vevő fojtogató környezetről és magáról a fájdalomról, amit átélnek, átéltek. A kiszolgáltatottságról, melynek fogalma ma is sok nőnek ismerős lehet, mikor valakinek, vagy valaminek teljesen hatalmába kerülnek, és tehetetlenül kell túrniuk az önkényt.

Az imént definiált érzésnek kiváltó okai a történetekben megjelenő férfiak, akik ugyan mellékszereplőkként vannak jelen, mégis az egész könyvet meghatározza az a negatív energia, amely belőlük árad. Az író a legközönségesebb sztereotípiákat aggatta rájuk, majd általánosította őket. Mindez már felfedezhető az első ciklus első részében.

„...olyan hatással van, mint

bármelyik férfira

bármelyik meztelen női test.” (Terék Anna 2017, 5)

Az első versben szereplő férfi, Goran megkapja mindazokat a tulajdonságokat, melyekkel egy férfi rendelkezik egy rettegő nő képzeletében: szoknyapecér, erőszakos, részeges. A nő apja sem képez kivételt ezen tulajdonságok alól, sőt, nála kiegészítésként megjelenik az a „tény”, miszerint egy férfi mindenféleképpen fiúgyermeket szeretne, és ha mégis lánygyermek születik, azt sorscsapásként éli meg, lányát nem dicséri, és nem szereti úgy, mintha fia született volna.

„...és aki később sírt az ajtó előtt,

hogyan született,

leitta magát szégyenében,

hogyan nem tudott anyámnak

rögtön, elsőre

egy igazi férfit csinálni” (Terék Anna 2017, 14).

„az én apámat, aki

egyszer sem mondta, hogy

szép vagyok, hogy

jó vagyok...”

(Terék Anna 2017, 15).

Az apa lánya kapcsolat mellett megjelenik az apa és fia közötti viszony. „Az apák és a fiúk ábrázolásának vizsgálata szintén az egyik nagy témának számít a maszkulinitás területén. A 21. század elejére az elemzők eljutottak oda, hogy az apafigurák két szélső pólusát, az irányító, domináns apát, valamint a gyenge és nevetséges apát egyaránt kellő számú és kellőképpen variábilis kulturális/társadalmi háttérrel rendelkező reprezentáció alapján vizsgálhassák.” (Hadas Miklós 2011).

„A gyerek nézett rám,

hiába, mert én Gorán

elcsukló mozdulatát néztem,

ahogy a pálinkásüveg száját

a gyerek szájába nyomja,

hogyan igyon, táncoljon már.

Az meg prüszkölt a kortepálinkától”

(Terék Anna 2017, 6-7).

A Hadas Miklós által említett két apafigura közül az irányító, domináns természet van jelen a könyvben, és megjeleik itt a trauma is, melyet a fiú átél Goran miatt.

Az **említettnegatív** tulajdonságok nagy része szinte mindegyik férfi személyiségében **megjelenik**. A szerző hitvány emberként állítja be őket, és nem csak a könyvben szereplő férfiakat, hanem általánosítva minden hímneműt. Mindemellett azt is sugallja a könyv, hogy egy kapcsolat romlását legtöbbször a férfi idézi elő. Ha a nő követ el hűtlenséget, az nem olyan helytelen, mert okkal teszi. A férfi hibájából lép félre, legyen ez akár az előbb felsorolt jellemzők miatt, vagy akár jelentéktelen semmiségek okán.

„A férjemmel van tele a tenger.
Nézi, ahogy csalom.
Gáspár túl korán kel.
Minden nap
megnyalja a hajnalt,
elrág tizennégy imát
(ötmiatyánk-kétüdvözlégy,
majd újra),
keresztbe teszi lábát a csónakban
és kisiklik a tengerre” (Terék Anna 2017, 129).

„Ha hallom, hogy horkol,
mérgemben közénk képzelem Pavlét,
hogy ott fekszik, a mellemet fogja,
fejét a combom közé nyomja,
és rettegek, hogy a férjem
ne ébredjen fel”
(Terék Anna 2017, 130-131).

A tény, hogy a férfiak ebben a műben mennyire megszégyenítő szerepet kaptak, elnyomja a nők szenvedésének reflektorfénybe helyezése, és háttérbe szorul a férfinem egyoldalú ábrázolása.

A férfiakat szörnyetegnek bemutató sok vers mellett akadnak olyan művek is, amelyek kivételt képeznek. Ezekben árnyaltabb férfi-alakok jelennek meg.

„...Moszkvára gondol,
és az elégedett izgalmára,
mikor a boltban a zsebébe tette
a már üres pénztárcát,
és kicsit összébb húzódott a gyomra,
mert arra gondolt,
hogy fogja ettől a kocstól
örömeiben elsírni magát
anyám” (Terék Anna 2017, 36).

„Apa a háború után is,
évekig futva megy mindenhová.
Sehogy sem tudja megszokni,
hogy szabad már az utcán
lassan is járkálni”
(Terék Anna 2017, 86).

Ha pár sor erejéig is, de megmutatkozik az, hogy a férfiak is lehetnek olyan kiszolgáltatottak, mint a nők. Legyen itt szó egy apáról, aki egy összecsukható vászon babakocsira költi az utolsó centjeit, csak hogy boldoggá tegye kedvesét, vagy egy férjről a háború után, aki még mindig futva közlekedik, félve a haláltól. Vagy egy özvegyről, aki nehezen engedi be új párját a közös ágyukba:

„Első éjjel feküdtünk, szeretkezés után
az ágyban, és azt mondta,
nem tud és nem akar
elaludni mellettem,
mert egy másik nő
emlékét altatja minden éjjel,
már négy éve, ott, ahol én fekszem” (Terék Anna 2017, 130).

A három felsorolt példa töri meg azt az általánosítást, amely mindvégig jelen van, a sztereotípiát, hogy a férfiak erőszakosak, iszákosak, és mindegyik egy nőfaló. A kötet így egy elavult és irreális olvasatot kínál, egy általánosító, sztereotípiákra építő felfogást sugall. A sztereotípiák ugyan időről időre változnak, de mindig a merev, előítéletes, közhelyes gondolkodás velejárói.

Összegzés

Terék Anna könyvében remek egymásba játszó monológokat olvashatunk nőkről, akik a kiszolgáltatottság áldozataivá váltak. Mégis, igazat adhatunk Horváth Györgyinek, aki a védtelen nők ellenségeiként megjelenő férfikarakterekkel kapcsolatban megállapítja: „A férfiasságról, a változó férfiszerepekről, ezeknek a szerepeknek a százféleképp megélhető módjairól, a szocialista és poszt-szocialista maskulinitások sajátosságairól, a férfinormától való eltérésekről (és a hozzájuk való igazodásról), a tudatos és tudattalan belső konfliktusok megéléséről valahogy nem szokás gondolkodni” (Horváth Györgyi 2009).

Irodalom:

Terék Anna. 2017. *Halott nők*. Budapest: Kalligram.

<https://www.vamadia.rs/irodalom/halott-nok>

<https://www.vamadia.rs/profil/terek-anna>

Architectural Review szerkesztői. 2020. Laslo Antal's AR Cover. *Folio*.

<https://www.architectural-review.com/essays/folio/folio-laslo-antals-ar-cover> (2020. 07. 29.)

Rizsányi Attila. 2019. Halálon innen. *Kultmag*.

<https://dunszt.sk/2019/01/07/halalon-innen/> (2019. 01. 07.)

Horváth Györgyi. 2009. FÉRFI IRODALOM - NŐI IRODALOM Esszé a férfiasságról, a változó férfiszerepekről. *Prae*.

<https://www.prae.hu/article/2396-ferfi-irodalom-noi-irodalom/> (2009. 11. 26.)

Sziller Dalma. 2010. A maskulinitás paradoxona és a populáris kultúra. James Bond és a férfiasság változó eszménye. *Médiakutató*.

https://www.mediakutato.hu/cikk/2010_03_osz/01_maszkulinitas_james_bond

Hadas Miklós. 2011. Férfikutatások. Szöveggyűjtemény. [https://tat.k.elte.hu/dstore/document/1550/](https://tat.k.elte.hu/dstore/document/1550/Hadas_F%C3%A9rfikutatasok.pdf)

[Hadas_F%C3%A9rfikutatasok.pdf](https://tat.k.elte.hu/dstore/document/1550/Hadas_F%C3%A9rfikutatasok.pdf)



MUNJIN ANDREA ÉLETRAJZA

Munjin Andrea 1990-ben született Verbászon. Gyermekkorát Szenttamáson töltötte, tanulmányait Szabadkán és Újvidéken végezte. Jelenleg angol nyelv és irodalom tanár a szabadkai Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnáziumban. Festészettel és illusztrációval foglalkozik, rendszeresen részt vesz művésztelepeken. Önálló kiállításai voltak Szabadkán, Szegeden és Szenttamáson. Számos csoportos tárlaton vett részt Újvidéken, Zentán, Topolyán, Szabadkán.

ILLUSZTRÁCIÓK:

Bozsik Péter: Behódolt tartomány (Vajdasági Szép Magyar Könyv díj)

Svetislav Basara: A merénylet angyala

Nandor Gion: Andeosko veselj

Nandor Gion: Klavir iz belog dvorca

Nandor Gion: Kormorani se još nisu vratili

Nandor Gion: Rafal za jednog crnog bivola

Híd - irodalmi, művészeti és társadalomtudományi folyóirat, 2022. szeptember/9. szám

EGYÉNI KIÁLLÍTÁSOK

Klein House Gallery (Szabadka, 2017)

Grand Café (Szeged, 2018)

CSOPORTOS KIÁLLÍTÁSOK:

Néma dialógusban a világgal (Kortárs Galéria Szabadka, 2017)

Új Szintézis: Vajdasági Magyar Képzőművészet (SolidGrad, Szabadka, 2021)

Artemisia (Topolya, 2021)

21. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia - VMTDK, Újvidék (2022)

PHILOS

PHILOS 2022/3-4
TUDOMÁNY – IRODALOM – MŰVÉSZET
Negyedévi folyóirat

Alapító főszerkesztő: CSÁNYI Erzsébet
erzsebet.csanyi@gmail.com

Grafikai szerkesztő: KAPITÁNY Attila

Szerkeszti a szerkesztőbizottság.

Nemzetközi szerkesztőbizottság:
FENYVESI dr. Kristóf (Finnország)
LÁBADI dr. Zsombor (Horvátország)
BORDÁS dr. Sándor (Magyarország)
NÉMETH dr. Zoltán (Szlovákia)
BÍRÓ dr. Annamária (Románia)

Kiadó:
· Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
· Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

A kiadásért felel:
· CSÁNYI Erzsébet

A szerkesztőség címe:
PHILOS
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Kolegijum za visoko obrazovanje vojvodanskih Madara
21000 Újvidék / Novi Sad
Vojvode Mišića 1.
Szerbia

A kéziratokat a szerkesztőség címére (philoszerk@gmail.com) várjuk.

PHILOS PORTÁL: www.philos.rs
Jelen számunkat MUNJIN Andrea festőművész alkotásaival illusztráltuk.
A szám megjelenését az NTP-SZKOLL-22-0012 támogatta.



CIP – A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Újvidék

001+82+7

PHILOS: tudomány, irodalom, művészet / főszerkesztő Csányi Erzsébet. 1. évf. 1. sz. (2015) –.– Újvidék : Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium : Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, 2015.–.– 27 cm.

Évente négy szám. – Online elérhető a PHILOS PORTÁLON: <http://www.philos.rs>

ISSN 2466-2798 (Philos Print)

ISSN 2466-3891 (Philos Online)

COBISS.SR-ID 299718407