

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG TANULMÁNYKÖTETEK V.

Autonómia és Felelősség
tanulmánykötetek V.

ÁTTEKINTÉS

Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet

Pécs
2019

Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek V.

Sorozatszerkesztő:
Arató Ferenc

Szerkesztette:
Arató Ferenc

Olvasószerkesztő:
Bartha Júlia

Design:
Kiss Tibor Noé

A kiadás helye:
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs

Felelős kiadó:
Varga Aranka

ISBN: 978-963-429-459-7

Digitális ISBN: 978-963-429-460-3

Nyomtatta és kötötte: Bolko-Print Kft., 7631 Pécs, Fűzes dűlő 23.

TARTALOM

Perspektíva

Kéri Katalin: Az egyetemes neveléstörténet tág értelmezése.....	11
Arató Ferenc: Az értékelés negyedik dimenziója.....	23
Dezső Renáta Anna: A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban	45
Bálint Ágnes: Tetteknél ért gondolatok. A gyerekszám, az aranyköpés és az aforizma tanuláslélektani tükrében	59
Dárdai Ágnes, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett és Molnár-Kovács Zsófia: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön.....	73

Esély

Orsós Anna: Kettős kisebbségben – cigánynak már nem cigány, magyarnak még nem magyar	93
Varga Aranka: Személyes és közösségi felvérteződés egy roma szakkollégiumi közösségben	105
Beck Zoltán: A nevelés szinterei a kortárs cigány, roma képzőművészetben	123
Cserti Csapó Tibor: Az Európai Unió roma oktatáspolitikájának hazai eredményei.....	131
Andl Helga: A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról	147

Képzés

Kéri Katalin: Nőtörténeti és lánynevelés-történeti kurzusok és kutatások a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán (hazai kitekintéssel)	163
Andl Helga, Beck Zoltán, Cserti Csapó Tibor és Lakatos Szilvia: Romológiai ismeretek és tanárképzés.....	177
Varga Aranka, Andl Helga, Deli Kitti, Gergye Eszter, Trendl Fanni és Vezdén Katalin: Egy kooperatív pedagógus-továbbképzés tapasztalatai	193
Huszár Zsuzsanna: A tanárképzés szempontjai a múzeumpedagógia gyakorlatában.....	207
Mrázik Julianna: A felsőoktatás szakmai fejlesztése: egy megvalósult együttműködési modell metareflexiója	215

ÁTTEKINTÉS

A Pécsi Tudományegyetemen a Bölcsészettudományi Kar részeként működik a Neveléstudományi Intézet. Az Intézetben munkálkodó pécsi neveléstudományi műhely a 2013 tavaszán szervezett, első Autonomia és Felelősség Konferenciáján indította értékartikulációs stratégiáját. A konferenciasorozatként teret nyert tudományos találkozó – azóta 2019-ben már a VII. Autonomia és Felelősség Konferencia is megrendezésre került – folyamatos nyilvánosságot teremtő tudományos diskurzusában kirajzolódtak azok a horizontok, amelyek a pécsi neveléstudományi műhely arculatát jellemzik. Ilyen horizont a neveléstörténeti és komparatistikai megközelítésekkel feldolgozott, megértett és dialógusba hozott multiperspektivitás. További horizont a kutatási eredményekkel bizonyított, gazdagító sokszínűség neveléstudományi vonatkozásai. Így például a kulturális, a nyelvi, valamint az interdiszciplináris sokszínűségtől a többszörös intelligenciák és a neurodiverzitás egyénre szabott sokszínűségéig. A romológiai, nevelésszociológiai és szociálpszichológiai megközelítéseken keresztül a sokszínűséget kibontakoztató, konstruktívan és méltányosan gazdagító inkluzív pedagógiai környezet képezi a következő horizontot. Az inklúzió horizontján a helyi közösségek, vagy az óvodától a középiskoláig húzódó spektrum mellett megjelenik a befogadó egyetem területe is, amely a sokszínűség révén a minőség irányába mozduló, befogadó egyetemi stratégia és környezet kialakítását emeli a kutatás és fejlesztés fókuszába. A felsőoktatás-pedagógiai kontextusokban a képzési programok, valamint az azok elemeiként megjelenő kurzusok, gyakorlatok egyeztetéseinek, közös fejlesztésének dialógusai formálják a következő horizontot, miközben hangsúlyosan jelenik meg a tanulásközpontú kommunikáció, a nem diszkriminatív, erőszakmentes és méltányos kooperatív struktúrák kialakításának szükségessége a tanulási-tanítási folyamatban. Az olyan strukturálisan is garantált dialógusoké tehát a negyedik horizontális összefüggérendszer, amelyben minden egyes résztvevő követheti lényeges tanulásának tengelyét az autonóm, felelősen konstruktív, demokratikus társadalmi életvitelhez szükséges, és a személyes boldogulást is támogató, kompetencia-repertoár kiépítésével és folyamatos fejlesztésével. A multiperspektivitás, a diverzitás, az inklúzió és a dialógus horizontjai mentén szerveződik a 2015-ben indult Autonomia és Felelősség folyóirat is. A folyóirat kifejezett küldetése, hogy ne egyszerűen a neveléstudományi kutatások, fejlesztések, képzések, valamint a megvalósuló gyakorlatok eredményeit mutassa be, hanem a fenti horizontokhoz igazítva jelenjenek meg a tudományos diskurzus eredményeit bemutató műhelymunkák, tanulmányok, dolgozatok.

Ahogy sikerült közös értékeit, megközelítéseit, horizontális összefüggéseit egyre inkább megfogalmaznia a pécsi neveléstudományi műhelynek, egyre világosabbá vált, hogy további kölcsönös tanulási lehetőséget eredményezhet, ha a Neveléstudományi Intézethez kapcsolódó, akár régebbi hagyományokkal rendelkező konferenciák egy általános és közös keretben kerülnének megrendezésre. Ez lehetővé tenné a különböző horizontok mentén elmélyülő kollégák élő és jelen idejű dialógusát. Így született meg az Oktatás és Társadalom Doktori Iskola konferenciájának, valamint a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Romológus Konferenciájának bevonásával a három konferenciát összehango-

ló Horizontok és Dialógusok Konferencianapok rendezvénysorozat, amelyből már a negyedik zajlott le 2019 tavaszán ebben az évben. A konferenciákon elindult dialógusok, az egyes kutatóműhelyekkel kialakított – akár csak időszakos – együttműködések eredménye lett egy tanulmánykötet-sorozat is, amelynek első két kötetében például a pedagógusképzés reformjának folytatásával kapcsolatos kutatási eredményeket, áttekintő tanulmányokat osztottak meg a pécsi neveléstudományi műhely kutatói, és koncentráltan más-más kutató műhelyek tagjai, illetve az Autonómia és Felelősség Konferencia felkért előadói. Az interdiszciplináris dialógus az alapja a sorozatban azoknak a köteteknek, amelyek a Befogadó Egyetem témakörét taglalják a neveléstudományi kutatók mellett, az egyetem szociálpszichológusainak együttműködésével.

Az Autonómia és Felelősség tanulmánykötet-sorozat legújabb kötetét vehetjük most kézbe. A kötet címe – Áttekintés – arra a szerkesztői célkitűzésre utal, hogy a szerteágazó, termékeny publikációt megvalósító pécsi neveléstudományi műhely aktuális munkáiról készüljön egy olyan átlátható keresztmetszet, amely az elmúlt 4-5 év legfontosabbnak tekintett publikációit, illetve új, meghatározónak szánt tanulmányokat tartalmaz. Ezzel együtt egy új tematikus sorozatot indítunk újtárra, amely 5-10 évenként hasonló szerkesztési elvű köteteket alkot az Autonómia és Felelősség tanulmánykötet-sorozat részeként, a pedagógusképzésről szóló Horizontok kötetek mintájára. Áttekinthető képet vázolva a Pécsen folyó kutatások legjellemzőbb megközelítéseiről, nemcsak a pécsi neveléstudományi műhely önértelmezését segítő, hanem az országos neveléstudományi nyilvánosság számára is. A szerkesztés során kifejezetten nem a horizontok mentén tagoljuk a kötetet; ezt a szerepet a folyóirat tölti be. Itt most talán az lehet érdekes szerkesztési elv, hogy a különböző horizontokon folyó kutatások, elméleti kérdésfelvetések hogyan kerülnek viszonyba egymással egy-egy tágabban értelmezhető szegmensben.

Az első rész a Perspektívák címet viseli. Olyan, számunkra meghatározó tanulmányok kerültek ebbe a fejezetbe, amelyek a különböző horizontokról érkezve egy-egy aspektust, megközelítést, modellt vagy modelleket mutatnak be. Ezek nemcsak a tudományos érdeklődés, a kutatások számára lehetnek fontosak, hanem az eredményekre építő fejlesztések, képzések és kutatással kísért gyakorlat szempontjából is. Olyan megközelítéseket mutatunk be tehát, amelyek perspektívát adnak mind a neveléstudományi megközelítések, mind a pedagógiai gyakorlat területén tájékozódók számára, kirajzolva a pécsi műhely karakterisztikáját. A tanulmányokban olvasható áttekintések, összefoglalások önmagukban is értékesen segítik az érdeklődők tájékozódását, a témában való elmélyedés megtervezését. Kéri Katalin átfogó neveléstörténeti vizsgálódásokon keresztül, egy komparatív tanulmányban világít rá arra, hogyan tágíthatják a neveléstörténeti kontextusban jelentkező új kérdésfelvetések és megközelítések globálissá az értelmezés és megértés hermeneutikai mozzanatát. A perspektívaváltás, a multiperspektivitás reflektív kritikai szintjének elérése nemcsak a kutatók, hanem a pedagógusok számára is jelentőséggel bír. Arató Ferenc az osztálytermi értékelés újragondolására javasol egy értelmezési keretrendszert, a négydimenziós értékelés rendszerét. Az oxfordi-cambridge-i Assessment Reform Group körül formálódó diskurzusban a formatív értékelés fogalmát, gyakorlatát elemezve, a nemzetközi diskurzus három pillérű megközelítését értelmezi újra, és egy további dimenzió beemelését javasolja az értékelés rendszerébe. Dezső Renáta Anna tanulmánya a plurális intelligenciakoncepciók bemutatásával azok jelentőségére hívja fel a figyelmet mind a neveléstudományok, mind pedig a pedagógiai gyakorlat szempontjából. Tanulmányában sikeresen vezeti be a hazai diskurzusba a neurodiverzitás fogalmát, amely az idegrendszeri, kognitív, motoros, affektív stb. területek individuálisan különböző képleteire hívja fel a figyelmet – vagyis az egyénre szabott megértés és értő figyelem jelentőségére. Bálint Ágnes egy speciális nyelvi-kognitív szegmensben tekint át olyan nyelvi megnyilatkozásokat, amelyek mind humorosak, de mindegyik más kognitív működésre enged következtetni.

Az élvezetes példákkal fűszerezett tanulmány egy új perspektívát nyújt a kognitív funkciók, az elme működésének megértéséhez – a nyelvbtlásoktól az aforizmáig. A fejezetet záró tanulmányban Dárdai Ágnes és kutatócsoportjának tagjai, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia áttekintést adnak a tankönyvkutatás legfontosabb nemzetközi műhelyeiről, azok kutatási aspektusairól, megközelítéseiről.

Az Esélyek című fejezetbe olyan tanulmányok kerültek, amelyekben a társadalmi esélyek és az oktatás esélyegyenlőségben játszott szerepe képezik a közös kontextust. Orsós Anna komplex kutatásuk egyik szegmensét mutatja be, amelyben a nyelv és kultúrávesztés dinamikáit térképezték fel, egy telep felszámolási program utóhatásait vizsgáló kvalitatív kutatásban. A közösségi kapcsolatok ápolásának lehetőségét elvesztették a telep egykori lakói. Az új környezetben nem nyíltak meg számukra azok a közösségi terek, amelyekben nemcsak az új szomszédokkal, hanem a velük egy nyelvet beszélő, egy közösségből indult társaikkal is új kapcsolati formákat alakíthattak volna ki – az integráció helyett így inkább az asszimiláció dinamikái működnek esetükben. Varga Aranka egy komplex nevelésszociológiai értelmezési keretrendszert mutat be – gyakorlati példákon keresztül – az inkluzív pedagógia környezetet befolyásoló dinamikák feltárására. Tanulmányában az interszekcionalitás, a tőkehiányok, a stigmatizáció, a reziliencia, a pozitív tőke, az empowerment és az inklúzió fogalmai segítségével biztosít fogódzót mind a tudományos kutatások, mind a pedagógiai gyakorlat számára. Beck Zoltán hasonló kérdéseket feszeget egy teljesen más értelmezési horizontról kiindulva – a formális oktatás, az iskoláztatás hatalomrelációit vizsgálja egy kortárs képzőművész festményein keresztül. A roma család által átélt élmények reprezentációit elemezve a szerző arra keresi a választ, hogy vajon a kiolvasható narratívákban hogyan alakul a „szerzői” hatalom kérdése, ki írja és kinek a történetét – vajon a művészi megnyilatkozás reflektív elemzésével és megértésével sikerül-e, egy dekonstruktív aktussal, kimozdítani a bemutatott narratívák hatalmi struktúráit. Cserti Csapó Tibor nemzetközi kontextusba helyezve készített egy összegezést a hazai romákkal kapcsolatos állami oktatáspolitikai törekvésekről, azok kritikai elemzésével, összevetve rendszerszintű adatokkal, eredményekkel. Az alapos áttekintés során, a Roma Évtized Program kontextusában aktualizálva világít rá az intézkedések, beavatkozások elégtelenségére, egyben felvázolja azokat a kritikus pontokat, amelyek pontosan jelezhetik, akár statisztikai adatok szintjén is az ilyen programok hatékonyságát, eredményességét. A fejezetet egy újabb áttekintő tanulmány zárja, amelyben Andl Helga a nemzetiségi oktatás alakulástörténetét, változásának dinamikáját tárgyalja – egészen a harmincas évekig visszavezetve –, de az 1945 utáni korszakra koncentrálna tárgyalja, összefoglalva a különböző szakaszokat, oktatáspolitikai elképzeléseket. A szerző mindezt a kisiskolák körében megfigyelhető túlélési stratégiák kontextusában vizsgálja, és eredményei kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy az így kiépülő, stabilizálódó intézményhálózat egyben egy fejlődési potenciál is lehet.

A Képzés fejezet épít a pécsi neveléstudományi műhely egyik alapvető megközelítésére, miszerint a gyakorlatból kiinduló, az elméleti elmélyülésre nyitott fejlesztés, és az ennek képzési támogatásával születő, kutatással kísért gyakorlat képezi a valódi hermeneutikai körét egy egyetemi kutatóműhelynek és képzőközpontnak. A két nyitó tanulmány olyan kutatásokhoz kapcsolódik, amelyek ebből a körből a képzés szegmensére koncentrálnak. Azt vizsgálják, hogy az elméletileg megalapozott képzésfejlesztési produktumok és megvalósuló képzési programok vajon visszaigazolják-e az adott program pedagógiai kereteit, tevékenységeit, vagyis teljesülnek-e a kimeneti elvárások, akár egy-egy kurzusra vonatkozóan is. Andl Helga, Beck Zoltán, Lakatos, Szilvia, Cserti Csapó Tibor közös tanulmánya saját kutatói munkásságukra épülő, ugyanakkor együttműködve fejlesztett és közösen tartott érzékenyítő kurzusuk utánkövető kutatását ismerteti. Az eredmények azt mutatják, hogy az irány jó, az első módosítások, amelyeket a hallgatói visszajelzések és ku-

tatási eredményeik alapján végrehajtottak, kedvezően befolyásolták a folyamatokat. Varga Aranka és kutatócsoportja, Andl Helga, Trendl Fanni, Deli Kitti, Gergye Eszter és Vezdén Katalin a vezető kutató által elindított, a kooperatív tanulásszervezés implementációjával kapcsolatos longitudinális vizsgálat összegzését végzik el három képzési-kutatási szakasz eredményeinek összevetésével, az elmúlt évek időszakát vizsgálva. A longitudinális vizsgálat tárgya egy folyamatba ágyazott képzési modul implementációs motivációra gyakorolt hatása: a fő kérdés az, hogy a képzés hatására változik-e a résztvevők implementációs hajlandósága. Kéri Katalin a Neveléstudományi Intézet kurzusait, képzési programjait tekintti át egy, a pécsi neveléstudományi műhely számára kiemelkedően fontos területen: a nőtörténet és lánynevelés területén. Tanulmányában bemutatja, hogy a különböző képzési programjainkban hogyan kerülnek dialógusba az intézet hallgatói ezzel a kérdéskörrel. Hasonló áttekintő tanulmányt készített Huszár Zsuzsanna is. Ő a múzeumpedagógia területén mutatja be a Neveléstudományi Intézethez köthető kurzusokat, gyakorlatokat, képzési programokat. A szerző tanulmányában kiemeli a tanárképzés, a tanárrá válás szempontjából fontos aspektusokat a múzeumpedagógia kontextusában, a hallgatókkal közös munka tapasztalataira építve. Mrázik Julianna tanulmánya zárja a sort, amelyben két kutatásmódszertani megközelítést mutat be: egyrészt a team-teaching modelljét egy kutatói és képzői együttműködés kontextusában, másrészt egy kvantitatív megközelítésre épülő modellt. Teszi mindezt a kutatásából kiemelt, egyszerű és világosan átlátható példák segítségével.

Szerkesztőként különösen izgalmas volt, hogy a korábban már megismert, sőt már a kurzusaim során fel is használt tanulmányokat együtt olvasva ezek hogyan hatnak egymásra, milyen kép rajzolódik ki ebből a horizontokon átívelő áttekintésből magáról a pécsi neveléstudományi műhelyről. Hasonló izgalommal olvastam az eddig nem ismert tanulmányokat, folyamatosan betervezve már azok közül is néhányat, egyrészt a saját háttér-könyvtáramba, másrészt forrásként a releváns kurzusaim megfelelő helyeire. Bízom abban, hogy az első Áttekintés kötet más érdeklődő olvasók számára is tartogat hasonló izgalmat, felismeréseket, élményeket.

Arató Ferenc

PERSPEKTÍVA

AZ EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET TÁG ÉRTELMEZÉSE

A neveléstörténet művelői a tudományág születésétől, formálódásától, a 18–19. század fordulójától kezdve érdeklődéssel fordultak saját népük, országuk nevelési múltja mellett az egyetemes neveléstörténet felé is. Az európai (nyugati) neveléstörténet-írásban a kezdetektől mindmáig meghatározó volt magának a kontinens múltjának a tanulmányozása, jóllehet – más országok mellett – éppen hazánkban is láthatunk példát a szélesebb nemzetközi kitekintésre: az első neveléstörténészeink közül például Lubrich Ágost, Fináczy Ernő munkáiban. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy a nyugati világban kialakított egyetemes neveléstörténeti kánonba máig alig-alig kerültek a nem európai („nem-nyugati”) pedagógiai múltból őrzött ismeretek, és ha igen, akkor azok leginkább az ókori államokra vonatkoznak. Későbbi történelmi korszakok nevelésügyi, nevelésfilozófiai fejleményeiről csak szórványos, nem ritkán hibás és hiányos információk kerültek a tankönyvekbe, lexikonokba, és egyes területek (például Latin-Amerika, Japán vagy Afrika) neveléstörténetének bemutatása szinte teljesen hiányzik. A világban ma számos – gyakran azonban egymástól földrajzi, szemléletbeli, nyelvi és egyéb okok miatt elszigetelt – törekvés figyelhető meg az egyetemes neveléstörténet kereteinek kitágítását illetően. Tanulmányunkban ezeknek a törekvéseknek a céljairól, eredményeiről és sajátosságairól nyújtunk áttekintést, vizsgálatunkhoz az elmúlt évtizedekben íródott neveléstörténeti kézikönyveket felhasználva. Tartalmuk vizsgálatát komparatiztikus módon végeztük el. Ennek eredményei mellett a tanulmányban összefoglaljuk azt, hogy miért lényeges a világméretű perspektíva a neveléstörténet tanulmányozásában, valamint nyugati és nem-nyugati szerzők műveire alapozva bemutatjuk az elmúlt évtizedek legfontosabb szemléletbeli változásait, kiemelve a hibákat és hiányosságokat is.

Bevezetés

A neveléstörténet művelői a tudományág születésétől, formálódásától, a 18–19. század fordulójától kezdve érdeklődéssel fordultak saját népük, országuk nevelési múltja mellett az egyetemes neveléstörténet felé is. Az európai (nyugati) neveléstörténet-írásban a kezdetektől mindmáig meghatározó volt magának a kontinens múltjának a tanulmányozása és bemutatása, jóllehet – más országok mellett – éppen hazánkban is láthatunk példát a szélesebb nemzetközi kitekintésre: az első neveléstörténészeink közül például Lubrich Ágost (1874–76), Fináczy Ernő (1906, 1914, 1919, 1927, 1934) munkáiban. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy a nyugati világban kialakított egyetemes neveléstörténeti kánonba máig alig-alig kerültek a nem európai („nem-nyugati”) pedagógiai múltból őrzött ismeretek, és ha igen, akkor azok leginkább az ókori államokra vonatkoznak. Későbbi történelmi korszakok ne-

velésügyi, nevelésfilozófiai fejleményeiről csak szórványos, nem ritkán hibás és hiányos információk szerepelnek a tankönyvekben, lexikonokban, és egyes területek (például Latin-Amerika, Japán vagy Afrika) neveléstörténetének bemutatása szinte teljesen hiányzik. A világban ma számos – gyakran azonban egymástól földrajzi, szemléletbeli, nyelvi és egyéb okok miatt elszigetelt – törekvés figyelhető meg az egyetemes neveléstörténet kereteinek kitágítását illetően. Tanulmányunkban ezeknek a törekvéseknek a céljairól, eredményeiről és sajátosságairól nyújtunk áttekintést, vizsgálatunkhoz az elmúlt évtizedekben íródott neveléstörténeti kézikönyveket felhasználva. Ezek tartalmának vizsgálatát komparatiztikus módon végeztük el. Ennek eredményei mellett a tanulmányban összefoglaljuk azt, hogy miért lényeges a világméretű perspektíva a neveléstörténet tanulmányozásában, valamint nyugati és nem-nyugati szerzők műveire alapozva bemutatjuk az elmúlt évtizedek legfontosabb szemléletbeli változásait, kiemelve a hibákat és hiányosságokat is. (Lásd még erről: KÉRI, 2015.)

A világméretű perspektíva szükségessége

A 21. század elején szükség van arra, hogy bolygónk gazdasági, politikai, ökológiai, társadalmi és egyéb problémáit ne csupán helyi szinten ismerjük és kezeljük, hanem rendelkezünk az ezeket illető átfogó szemlélettel. Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében. Szükség van tehát az erők, az ismeretek egyesítésére, és ennek előmozdításához arra is, hogy minél többet tudjunk meg másokról, a *másikról*. Ez, a nevelés múltjának szempontjából is kiemelt fontosságú célkitűzés hozzájárulhat számos probléma világosabb elemzéséhez, amelyek megoldásához több kutató, például a Toynbee nyomain járó, a nevelés történetét tág összefüggéseiben tárgyaló Edward Myers szerint széles, világméretű perspektíva szükséges (MYERS, 1963:3). Szerinte a nevelésügy efféle, átfogó áttekintése abból a 20. századi jelenségből adódik, hogy „a nyugati világ hirtelen közvetlenebb és kibogozhatatlanabb kapcsolatban találta magát a világ többi részével, mint korábban bármikor” (MYERS, 1963:3).

Egy ilyen, átfogó és kontinensek felett átívelő szemlélet jegyében íródott egyetemes neveléstörténeti kézikönyv szerkesztői az elmúlt években nagy visszhangot kiváltó művük előszavában azt fogalmazták meg, hogy a fentiek miatt napjainkban (is) kiemelt fontosságú az ifjúság nevelése, ám a diákoknak nem elegendő olyan életvezetési tanácsokat átadni, mint „Élj békében másokkal!” vagy „Fogadd el mások kultúráját!”, hanem mindennek az előmozdításához mindennapi, folyamatos építkezés szükséges. A modern szemléletű, glóbuszszintű neveléstörténet kedvező módon alakíthatja a tudományos szemléletet és a multiperspektivikus látásmódot, a saját hazánk és más országok népei iránti attitűdöt (SALIMOVA és DODDE, 2000:12). A valóban egyetemes neveléstörténet művelése ugyanis segít közös szellemi kapcsolódásokat, összekötő kulturális elemeket keresni különböző népek között, rámutatva ugyanakkor az egyediségekre, amelyek mind-mind az emberiség nevelési múltjának, nevelési örökségének a részei.

Jóllehet, ezt az érvelést mind több és több neveléstörténész elfogadja, az amerikai Timothy Reagan szerint az a neveléstörténet, amit hazájában, az USA-ban és általában Nyugaton művelnek és tanítanak, elsősorban a saját hagyományokra koncentrál, és csak ritka esetben vet számot más, nem nyugati kultúrákkal. (REAGAN, 2005:XI) Szerinte ez egyrészt érthető, másrészt viszont törekedni kell arra, hogy más társadalmak, népek nevelési hagyományai, eredményei is helyet kapjanak a neveléstörténeti bemutatásokban, hiszen véleménye szerint ezek megismerése segíthet átgondolni saját örökségünket és értékeinket, „nyitottabbá válni a fontos nevelési kérdéseket érintő alternatív nézőpontokat illető-

en". (REAGAN, 2005:XI) Reagan már egy évtizeddel ezelőtt vázolta azt a helyzetet, ami nem csupán az ő hazájában, hanem világszerte megfigyelhető jelenség: a pedagógusképzés területén kevés olyan oktató, kutató van, aki képes átfogó, ugyanakkor valóságos képet adni a nem-nyugati nevelési hagyományokról, ami természetesen eleve nem képzelhető el a nyugati nevelési múlt ismerete nélkül. Művében kiemelte azt a kulcsfontosságú gondolatot, hogy a nyugati kutatók minden igyekezetük ellenére a nem-nyugati kultúrák tanulmányozása, a neveléstörténet világperspektívából való áttekintése során sem tudják levetkőzni „nyugati” látásmódjukat. (REAGAN, 2005:XI)

Alapművek a nyugati és „nem-nyugati” kultúrák nevelési múltjáról

Mielőtt néhány, az elmúlt évtizedekben keletkezett, nem csupán a nyugati (európai), hanem a világ más részeiről is adatokat tartalmazó külföldi neveléstörténeti kézikönyvet áttekintենek, szükségesnek látszik a fogalomhasználat sajátosságainak rövid áttekintése. Nem új keletű, már a középkorban is használatos fogalompárként emelhetjük ki a „Nyugat” és „Kelet” kapcsolatot. A középkori európai emberek számára egészen a gyarmatosításokig megfelelőnek tűnt ez a szópár ahhoz, hogy saját „occidentális” identitásukat, értékeiket – szembeállítva a „keletivel”, azaz mindennel, ami *nem európai* – megfogalmazzák, erősítsék. Azonban minél inkább távoli, korábban nem ismert területekre merészkedett az európai ember, annál inkább belátta, hogy a világnak számos, a „nyugati” kultúrától jelentősen különböző területe van, s ráadásul a „keleti” országok is meglehetősen eltérő történeti utat jártak be, közel sem azonosak. Ankerl Géza, az összehasonlító jogi, szociológiai és kultúrtörténeti vizsgálódások kiemelkedő alakja nem véletlenül adta még most, a közelmúltban megjelent gyűjteményes kötetének sem azt a címet, hogy „Nyugat van, Kelet nincs” (ANKERL, 2000). A tanulmánykötetről írt elemzésében Farkas János ezt írja: „A Nyugat tehát mint fogalom – létezik, de ugyanez már nem mondható el a Keleti civilizációról. A Kelet fogalmába belefoglalt kínai, indiai és arab-muzulmán civilizáció ugyanis nemcsak a Nyugattól tér el, hanem egymástól is. Az eltérések akkorák, hogy a Kelet fogalma valójában üres. Csupán ideológiai konstrukció, amelynek az a funkciója, hogy megalkotásával és alkalmazásával a Nyugat kiemelje és elfogadtassa saját »civilizáló küldetését«”. (FARKAS, 2001) A nyugati ember Kelet felé fordulásának történetét, annak jellemzőit az ókortól napjainkig egy, a közelmúltban megjelent tanulmányában Mund Katalin (2004) tekintette át.

Mindazonáltal a külföldi egyetemes neveléstörténeti kézikönyvek címeiben, alcímeiben gyakran találhatjuk a „nyugati” és „keleti” jelzőket. Újabban ugyanakkor az angol nyelvterületen egyre gyakrabban találkozhatunk a „nyugati” megjelölés mellett (amely jelző az európai kontinens országai mellett az észak-amerikai, sőt (részben) az ausztrál kontinens államaira is utal) a „nem-nyugati” kifejezéssel, és ez jelöli valamennyi egyéb kontinenst. Timothy Reagan, a fentebb már idézett amerikai szerző például a nyugati világ napjainkban hozzáférhető egyik legkomplexebb könyvét készítette el a nem-nyugati kultúrák nevelési hagyományainak történetéről. A *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice* című, három kiadást megért könyv *alappmű* a téma külföldi szakirodalmát illetően. A szerző *Bevezetőjében* is jelzi, hogy művét elsősorban az amerikai tanárképzésben részt vevő diákoknak és érdeklődő szakembereknek szánja, tankönyvként (ezt támasztja alá az egyes fejezetek után csatolt kérdések és feladatok együttese), ami nyilván meghatározta a könyv fejezeteinek terjedelmét. Az összehasonlító neveléstudomány időben és térben való kiterjesztése mellett a kötetre jellemzők a történetfilozófiai, ismeretelméleti felvezetések, valamint a kutatások jövőbeni kiterjesztésének lehetőségeit vázoló alfejezetek. Fontos fogalomtisztázásokat lelhetünk fel a műben például az etnocentrizmus, a konstruktivista episztemológia, a kultúrakoncepciók vonatkozásá-

ban. A könyv tíz fő fejezetéből három foglalkozik kutatómódszertani és elméleti kérdésekkel (1., 2. és 10. fejezet). A kötet magvát alkotó, a 257 oldalas főszöveg zömét adó (az 55. oldaltól a 247-ig tartó) részekben foglalja össze Reagan a különböző, nem-nyugati kultúrák neveléstörténetének jellemzőit. Szó esik az afrikai, a mezoamerikai (maja és azték), az észak-amerikai őslakos, a konfucianus kínai, a hindu és buddhista, a roma, valamint a muszlim nevelés múltjáról.

Reagan művéhez hasonló, a nevelés elméletének és gyakorlatának térben és időben is tágan értelmezett, 20. századig tartó történetét vázolta fel munkájában a kenyai szerzőpáros, Sifuna és Otiende (2006) is. Az őskori, az ókori egyiptomi, indiai, kínai, zsidó, görög és római nevelés gyakran, más művekben is bemutatott jellemzői mellett a szerzők részletesen kitértek az afrikai hagyományos nevelés bemutatására is, és kutatásaik nyomán sajátos, a gyarmatosítók nézőpontja helyett az őslakosok szemszögéből láttatott nevelési múlt tárul a szemünk elé. Az iszlám nevelés történetének szerepeltetése is kenyai látószögéből kerül elénk, hiszen az országban a muszlim nevelés eszméinek és intézményeinek integrálása éppúgy a helyi hagyományok szegényedéséhez vezetett, mint a nyugatiaké.

Szintén a nézőpont megválasztásának fontosságára és az időben, térben egyaránt kiterjedt összehasonlítás szükségességére hívták fel a figyelmet azon tanulmányok szerzői, amelyeket egy 1994-es összehasonlító neveléstudományi konferenciát követően írtak. Az *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education* című kötet különösen a nyugati felsőoktatás alakulásának szemszögéből vizsgálja a keleti hatásokat (HAYHOE és PAN, 1996). Már a kötet bevezető tanulmánya felveti azt a kérdést, hogy egyáltalán lehetséges-e európaiként értően tanulmányozni, lényegileg megérteni a régi kínai klasszikusokat és tudományosságot. A fő kérdés, amire az egész kötet választ keres: a Föld népeinek hatalmas kulturális különbségei ellenére hogyan lehetséges befogadni, fejleszteni, egyetemi keretek között továbbadni a sokszínű értékeket. Tanulmányában a kötet több szerzője is utal a következőre: az, hogy milyen ismeretek, tudományos eredmények, illetve (felső)oktatási formák terjedtek el a világban, váltak meghatározóvá az elmúlt évszázadokban, valójában alapvetően a hatalmi elrendeződések, politikai viszonyok következménye volt. Ian Winchester például szellemes módon e sorokkal kezdi tanulmányát: „Ha Dzsingisz kán nem találkozott volna olyan nagy katonai ellenállással Nyugat-Európában, vagy ha esetleg nem halt meg volna túl korán, akkor a [1976-ban alapított] Jüelü Akadémia lehetett volna a világ felsőoktatási intézményeinek modellje.” (WINCHESTER, 1996:17) Pinayur Rajagopal pedig kifejtette azt, hogy a hatalmas és eredeti tudással rendelkező Indiában a muszlim invázió után csupán búvópatakként éltek a régi tudományok; a második nagy megszállás, a brit gyarmatosítás után pedig az ország külső (angol) mintára fejlesztette felsőoktatását (is). (Lásd erről: BAY, 1958) Ezzel szemben Kínának, amely a nagy megszállásokat sikeresebben hárította, mindig is megvolt az a lehetősége, hogy válasszon a helyi (az ősi kínai) és a külső képzési modellek közül. A két hatalmas ázsiai állam matematikátörténetét a szerző olyan jelentősnek tartja, hogy felhívja a figyelmet arra (ami a neveléstörténet tanulmányozójának nézőpont-választási felelősségére is rámutat), hogy amit általában matematikátörténetként emlegetünk, az valójában nem más, mint az *európai* matematika története. Rajagopal azt írja, hogy ha a nézőpontunkon változtatunk, és képessé válunk rálátni a tudásátadás bonyolult, téren és időn át húzódozó, kultúrközi folyamataira, akkor szükségessé válik az emberiség emelkedéseként, a Nyugat technológiai győzelmeiként megírt történelem újrakonstruálása. (RAJAGOPAL, 1996:26–27) Mindez a neveléstörténet vonatkozásában is igaz.

Tu Youguang saját írásában azt emelte ki, hogy a társadalmi evolúció nem hasonlítható a biológiaihoz. Szerinte minden kultúrának különálló útja van, nem fűzhető fel egy egységes, az összes kultúrát jellemző fejlődési irányra. (YOUGUANG, 1996:45) Ő is, és a kötet egy másik szerzője, Martin Barlosky is felhívták a figyelmet arra, hogy a tudomány és a tudományos eredmények értelmezése Nyugaton és Keleten ontológiai és episztemológiai

természetű különbségek miatt is eltér. Utóbbi tudós kiemelte még azt – hivatkozva Ji Shuli 1992-es, a kínai természettudományokról tartott *A Modern Interpretation of Sinic Science. A Knowledge Across Cultures: Universities East and West* című torontói előadására –, hogy a nyugati tudomány a keleti gondolkodási minták leírásakor azokat csupán misztikus, varázslatos sémákként ábrázolja. (BARLOSKY, 1996:53)

Több olyan munkát is sorolhatunk az elmúlt évek külföldi monográfiái közül, amelyek részleteikben foglalkoznak a tágan értelmezett egyetemes neveléstörténettel. Említhető például a Lowe Roy szerkesztésében készült négykötetes mű, a *History of Education. Major Themes* című, 2000-ben megjelent munka, amely áttekintette az elmúlt három évtized legfontosabb, a nyugati világ (pontosabban az angol ajkú országok) neveléstörténetesei által tanulmányozott témákat. A mű negyedik kötete, amely az iskolarendszer történetének vizsgálódásait taglalja, különösen sok egyetemes történeti részletet tartalmaz, köztük például az *Etnicitás és nevelés*, valamint az *Imperializmus és nevelés* című fejezetek.

Más könyvek, mint például a *Philanthropy in the World's Traditions* csupán fő témájukhoz kapcsolódón, ám nagyon is széleskörű, a világ különböző kultúráira kitékintő módon szólnak az egyetemes neveléstörténetről. A kötet bemutatja, hogy nem csupán a keresztény Nyugat, hanem a bolygó számos más vallása és területe is gazdag példákat tud felsorakoztatni a filantropizmus történetére vonatkozóan. A buddhista, hindu, muszlim, zsidó, őslakos amerikai és sok más vallási tradíció áll a könyv tanulmányainak középpontjában. Neveléstörténeti szempontból különösen kiemelhető a műből Mary Evelyn Tucker azon írása, amely részletesen foglalkozik Japánnal, az ott kibontott konfuciánus etikával és neveléssel (TUCKER, 1995:169–197). A kötet szerkesztői már a bevezetőjükben jelzik, hogy művükben nem csupán a filantropizmussal, hanem tágabb, átfogóbb értelemben a kultúra összehasonlító elemzésének egy módjával próbálkoznak. Robert Payton (1998) definíciójára támaszkodva úgy fogalmazzuk, hogy a filantropizmus akaratlagos cselekvés a közjó előmozdítása érdekében, és ennek, miként a kötet tanulmányaiból is kiderül, fontos eleme az erkölcsi nevelés. (ILCHMAN, KATZ és QUEEN, 1998:X)

Kutatásaink, nemzetközi kitekintésünk lényeges alapját jelentik azok a művek is, amelyek egy-egy, nem a nyugati kultúrkörhöz tartozó nép, földrész vagy ország nevelési múltjával foglalkoznak. Filozófiai, ismeretelméleti szempontok miatt is fontos például Asafo-Agyei Okra azon munkája (2003), amely a ghánai neveléstörténet tanulmányozásából kiindulva átfogó, magát az afrikai nevelésfilozófiai gondolkodást jellemző áttekintést ad. A szerző művének Előszavában leszögezi, hogy azok a könyvek, amelyek az USA könyvtáraiban az afrikai nevelésügyről, annak múltjáról megtalálhatók, többnyire arról szólnak, hogy milyen (nyugati) oktatási reformokat valósítottak meg a fekete kontinensen. Filozófián, nevelésfilozófián az Afrikával foglalkozó nem afrikai tudósok szinte kivétel nélkül azt értik, ami a fogalmak *európai* tartalmát, koncepcióját jelenti. Több más szerzőhöz hasonlóan azonban Asafo-Agyei felteszi a súlyos kérdést: Miért is kellene a kutatások során a nyugati kritériumokat, gondolati sémákat használni a nem-nyugati kultúrák megismeréséhez? Kifejtette, hogy Afrikában a filozófiai tudás az évezredek alatt közmondásokban, mítoszokban, népmesékben, népdalokban, rituálékban, népi hitekben, népszokásokban és néphagyományokban található, illetve művészeti szimbólumokban, társadalmi-politikai intézményekben és gyakorlatban él. (ASAFO-AGYEI, 2003:15) Példaként említette a – vizsgálódásai középpontjában álló – ghánai AKAN nép példáját, amelynek tagjai írástudatlanok, ám az élet legmélyebb kérdéseiről, filozofikus gondolatokról is szólnak például a nyugati fül számára filozofikus üzenetként értelmezhetetlen dob-nyelv hangjai éppúgy, mint például gyászénekeik. (BUSIA, 1962) Már az 1960-as években többek között Jahn Muntu (1961) is kifejtette, hogy erősen vitatható az a nyugati gondolkodásmód, amely az afrikai történelmet az európaival veti össze, és így a „művelt”, „haladó”, „igazi európeér” emberekkel szemben – előítéletes módon – az afrikaiakat „pogányoknak”, „vadaknak”, „primitívnek”

tíveknek” titulálják, gyakran megtoldva mindezt a nem kevésbé hamis kijelentéssel, hogy az afrikaiak „tisztá, természetes emberi lények”, akik mezítelenül és gondtalanul, vígan élnek az őserdőben, egyik napról a másikra, szobrokat farigcsálnak, krokodilokról és elefántokról mesélnek... „A minél inkább primitív” annyit tesz: „minél inkább afrikai...” (Idézi: ASAFO-AGYEI, 2003:15)

A szerző szerint az afrikai neveléstörténet bemutatását sem lehet mindezek miatt az elmúlt évszázadokban szokásos módon, vagyis a nyugati szempontok szerint folytatni, hanem új nézőpontokat, afrikai közelítéseket kell találni. Asafo-Agyei Ghána példáját emelte ki, amelyről az ország neveléstörténetét összefoglaló korábbi művek általában mint olyan földrajzi helyszínről szóltak, ahová a nevelést az európaiak (előbb a portugálok, majd a hollandok, később pedig az angolok) vitték. Valójában, miként a kutató rámutat, csupán arról szólnak az írott források, hogy az oda érkező európaiak a 17. századtól kezdődően az intézményesült, az európai iskolák mintájára szervezték az oktatási intézményeket az akkori Aranypartnak nevezett terület tengerparti városaiban (és csakis ott!), és ezekbe az iskolákba szinte kizárólag a kereskedők gyermekei, illetve vegyesházasságokból született mulatt fiatalok jártak (és csak ők). Azok a művek tehát, amelyek a „nevelés” történetét Ghánában a misszionáriusok érkezésétől datálják, és nem vesznek tudomást a terület gazdag nevelési hagyományokkal rendelkező – ám a szóbeliségre és a gyakorlati cselekvésre alapuló – múltjáról, konceptuálisan hibásak (ASAFO-AGYEI, 2003:29). Asafo-Agyei felidézte Sifuna és Otiende (1992) alábbi gondolatait: „tévedés, ha azt hisszük, hogy csakis az írni-olvasni tudás és a nyugati formális iskolai képzés jelentik a nevelés épületének elemeit...”, mert a nevelés felkészülés az életre abban a társadalomban, amelybe beleszülettünk, ezért „a korai európaiak is nagyot tévedtek abban, hogy ők hozták el a nevelést Afrika teljesen neveletlen népességének”. (ASAFO-AGYEI, 2003:34–35) A szerző utalt a Fekete Írók és Művészek 1959-ben tartott, második, római kongresszusának a záródokumentumára is, és annak a *Commission on Philosophy* (MINOGUE és MOLLOY, 1974:228–229) által megfogalmazott megoldási javaslatait idézte, mint olyan gondolatsort, amely nagyban hozzájárulhat az afrikai (nevelés)filozófia és neveléstörténet kibontásához, valóságghú megismeréséhez (ASAFO-AGYEI, 2003:16–17).

A tág kitekintéssel értelmezett egyetemes neveléstörténet megismerését az utóbbi évtizedekben jelentősen előmozdítják azok a munkák, amelyek a nyugati világban a történelem különböző korszakaiban és más-más földrajzi területen élt pedagógiai gondolkodók életművét fűzik egybe. A neveléstörténet, nevelésfilozófia-történet korábbi összegzéseitől eltérően ezekben a kötetekben már nem csupán a (szakmai körökben közismert) európai (észak-amerikai) törekvéseket, pedagógiai eszmeáramlatokat követhetjük nyomon, hanem bizonyos rálátásunk nyílik más kultúrák kiemelkedő személyiségeinek munkásságára is. Ezek a kötetek szinte minden esetben nemzetközi kutatócsoportok munkálkodása nyomán születtek, és egy-egy kötetben belül az azonos szerkesztési elvek lehetővé teszik az életművek összevetését, illetve különböző, például hatásvizsgálatok elvégzését. Természetesen valamennyi efféle kötet esetében felmerül a kérdés, hogy miért éppen azok a gondolkodók kerültek egymás mellé, akiket a szerkesztő(k) és tanácsadók kiválasztottak. (Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ezekben a kötetekben több alkalommal szerepel magyar oktatáspolitikus és/vagy pedagógiai gondolkodó életműve is.)

Az angol nyelvterületek egyik legfontosabb, sokat idézett, életműveket összegző munkája a Palmer (2001a) által szerkesztett *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* című könyv. A kötetben bemutatott ötven gondolkodó közül a kínai Konfuciusz, az arab al-Ghazáli és Ibn Tufajl, a puerto-ricói Eugenio María de Hostos, az indiai Rabbindranath Tagore és Mohandas Karamcsand Gandhi, illetve az afro-amerikai William Edward Burghardt du Bois azok, akik a nem-nyugati kultúrát képviselik. A kötet párja a modern pedagógiai gondolkodókat bemutató, szintén Joy Palmer (2001b) által szerkesztett

könyv, amely *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present* címmel látott napvilágot. A szerkesztői előszó szerint a két kötet együttesen a legrégebb időkől a 21. század elejéig mutatja be azoknak a személyeknek a nevelésről vallott felfogását, akik a legnagyobb hatással voltak a világban a pedagógia, az oktatásügy alakulására. A rövid életrajzi bevezetők után a tanulmányok írói egységes szempontok szerinti tartalomkiemeléssel írták le az egyes gondolkodók hatását a szellemi és gyakorlati életre, és valamennyi tanulmány végén jegyzetek és irodalmi ajánló segítik az érdeklődő olvasók további tájékozódását, kutatásait. Fontos mutató minden tanulmány végén, hogy a kötetben szereplő személyek közül kik hatottak az adott gondolkodóra, illetve ő maga kikre gyakorolt hatást. A szerkesztő előszavában kifejezte, hogy milyen széleskörű tájékozódást és nehéz döntéseket kívánt a két könyv összeállításánál a kétezere éves időtávlat, az évezredek alatt élt számos kiváló gondolkodó közül a legjelentősebbek, a legnagyobb hatást kiváltók beválogatása, és jelzi, hogy a könyvek anyaga korántsem meríti ki a témát. Miként írja, a válogatás egyik fontos szempontja az volt, hogy olyanok kerüljenek a kötetbe, akiknek széleskörű, sokak gondolkodását befolyásoló hatása volt a pedagógia történetében. (PALMER, 2001a:XIV)

Átfogó, a világ nevelési múltját sokszínűen bemutató kötetek természetesen nem csak angol nyelvterületen születtek. A mexikói szerző, Francisco Larroyo (1973) vaskos neveléstörténeti kötete a számos kiadást megért, eredetileg 1944-ben megjelent *Historia general de la pedagogía* hasonló szemlélettel íródott, címével összhangban valóban a pedagógia általános története. Benne a szerző kronologikus rendben, széles társadalom- és kultúrtörténeti beágyazottsággal mutatja be a különböző földrészek neveléstörténetét. Kézikönyve monumentális vállalkozás, ám tág témájából következően csak viszonylag rövid áttekintést nyújt az egyes területekről, a további tájékozódást viszont megkönnyíti a mestermunkának tekinthető, gazdag és sokrétű, soknyelvű bibliográfia.

2000-ben Moszkvában látott napvilágot (angol nyelven) az az újszerű és példaértékű kötet, amely Kadriya Salimova és Nan L. Dodde szerkesztésében 18 ország neveléstörténetének áttekintését nyújtja, egy-egy tágabb és hasonló módon tagolt tanulmányban (SALIMOVA és DODDE, 2000). A szerzői együttesben ausztrál, azerbajdzsáni, kínai, angol, finn, francia, német, görög, indiai, japán, holland, lengyel, orosz, dél-afrikai, svájci, szír, török és amerikai kutatók kaptak lehetőséget annak bemutatására, hogy mivel járult hozzá saját népük, országuk a nevelési eredmények gazdagodásához. Az egységes tanulmányírási és szerkesztési szempontok ellenére hihetetlenül színes, az egyes földrajzi területek különbségeit jól felszínre hozó, éppen ezért a komparatív neveléstörténet műveléséhez jó alapot adó munka született. Ahogyan a szerkesztők kiemelték, az együttesen áttekintett tanulmányok rámutattak arra, hogy az ember minden történelmi korban és helyszínen egyszerre „terméke” és alakítója, teremtője is a folyamatoknak. A pedagógiai gondolatoknak, a nevelésnek pedig kiemelt szerepe van az egyén életében éppúgy, mint a népek, országok sorsában, végső soron a történelem alakításában.

Franciaországban napjaink kiváló nevelésfilozófusa, eszmetörténésze, Jean Houssaye rouen-i professzor érdeme elsősorban, hogy a világ különböző, és nem csak európai (nyugati) feléről származó pedagógiai gondolkodóiról készültek hasonló, jelentős nemzetközi (virtuális) kutatócsoportokat mozgató kötetek az elmúlt két évtizedben. (Tanácsadóként és szerzői közreműködőként – Magyarországról Kovács Sándor mellett – e tanulmány írója is megfigyelhette azt a hosszadalmas és sok szervezési munkát igénylő előkészítést, amellyel ez a monumentális vállalkozás elkészült.) A köteteket, hasonlóan a már említett művekhez, egységes tematikájú tanulmányok alkotják, amelyekből a neveléstörténet nagyjai lépnek eléink. (HOUSSAYE, 1994, 1996, 2002, 2008)

Az egyetemes neveléstörténeti kézikönyvek jellemzői

Konkrét, a fentebb áttekintett és a közelmúltban keletkezett szakirodalmi munkákkal is alátámasztható, hogy az átfogó, glóbuszszintű, kulturalista alapokon álló egyetemes neveléstörténeti vizsgálódásokra és az eredmények bemutatására többféle metódus, szemléleti mód is kínálkozik. Az egyik lehetőség az – amit például a Salimova és Dodde által szerkesztett mű is követ –, hogy különböző országok nevelési múltját tekintik át, megteremtve ezzel a későbbi összevetés alapját. Jóllehet üdvözlendő minden ilyesfajta kezdeményezés, törekvés, ahhoz, hogy az „egyetemes” neveléstörténet minél teljesebben kibontakozzon, és megteremtődjön az összevetésekhez szükséges alap, nélkülözhetetlen bizonyos fogalmi-értelmezési keretek kidolgozása. Az efféle áttekintés kétségtelen előnye, hogy a korábbinál tágabb rálátást ad különböző kultúrákra, és elősegíti, elmélyíti a világ eltérő részeiből származó kutatók együttműködését, reflektorfénybe állítja a neveléstörténet nemzetközi szinten korábban nem ismert részleteit, segít rávilágítani az országok közötti hasonlóságokra és egyediségekre, különleges nevelési jelenségekre. Mindezzel hozzájárulhat a globális etika kialakulásához, a kultúrák közötti kapcsolatok kiteljesedéséhez, végső soron gyengítheti, gátolhatja az előítéletek, a hibás sztereotípiák, a sovinizmus, a fajgyűlölet kialakulását.

Ugyanakkor az ilyen típusú „egyetemes” neveléstörténeti áttekintéseknek számos olyan hibája, hiányossága is van, ami az értelmezési keretek, fogalmak meghatározásának nehézségéből következik. Hiszen a kötet(ek) szerkesztői, az egyes országok bemutatását végzők saját fogalomhasználatukból, saját történelmi, neveléstudományi, filozófiai stb. ismereteikből indulnak ki, és ezt tovább bonyolítja az a tény, hogy kultúránként mennyire eltérő lehet a múlt korszakolása, a (történeti) idő felfogása. Az egyes országok neveléstörténetét bemutató egyetemes neveléstörténeti munkák hiányossága továbbá az is, hogy sohasem képesek megjeleníteni az emberiség nevelési múltjának egészét, mert ez még akkor sem teljesülhetne, ha valamennyi ország jellemzése helyet kapna az efféle átfogó művekben; ez óhatatlanul elmosná ugyanis az egyes népcsoportok több államban jelen lévő (esetleg önálló állami alakulattal nem is rendelkező) nemzetek múltjának a jellemzőit, nem is beszélve a mára eltűnt, beolvadt népekről. Egy másik fontos, az egyetemes neveléstörténetet különálló országok nevelésügyi történelmüként bemutató könyvek jellemző hiányossága még az, hogy a kultúrközi, országhatárok felett átívelő művelődési-nevelési kapcsolatok szinte teljesen háttérben maradnak. Márpedig a tág keretek között értelmezett egyetemes neveléstörténet egyik legfontosabb célja éppen az, hogy a kultúrák közötti kapcsolatokra, hatásokra, illetve a köztük lévő hasadásvonalakra rámutasson.

Az egyetemes neveléstörténet megközelítésének másik módja az, hogy a világ különböző területeiről válogatva a pedagógiatörténet jeles képviselőinek életművét gyűjtik egy csokorba. Az utóbbi évtizedben például a francia kiadókra jellemző ez a szerkesztési mód, amely nagyon hasznos lehet abból a szempontból, hogy a pedagógiai gondolkodás a korábban megszokottnál átfogóbb képet ad a nevelésfilozófia történetéről, (részben) rávilágítva arra is, hogy a pedagógiai gondolatok, iskolai programok hogyan vándoroltak térben és időben a történelem során. Az ilyen monumentális összefoglalások nagyszerű kiindulópontok lehetnek a hatásvizsgálatok tágabb körű kibontásához, magának a gondolkodástörténetnek az árnyaltabb megértéséhez.

Ugyanakkor – az egyes országok neveléstörténetét egymás mellé illesztő kézikönyvekhez hasonlóan – a legszélesebb merítéssel dolgozó, az egyes pedagógiai gondolkodók életművét bemutató összeállítások is mindig hiányosak lesznek. Ebben az esetben is fennáll a válogatás szubjektivitásának problémája: az egyik legutóbbi, monumentális, az UNESCO által támogatott négykötetes pedagógiai arcképcsarnokban a magyarországi nevelés történetéből például Trefort Ágoston és Eötvös József bemutatása kapott helyet, ami bár önma-

gában örvendetes, ám elgondolkodtató is, ha más, a kötetben helyet nem kapott egykori kiválóságainkra gondolunk, akár csak az oktatáspolitikai szereplői közül. (MORSY, 1995)

Az említett hiányosságok, problémák, értelmezési nehézségek ellenére a különböző (európai és más kontinensen lévő) országok neveléstörténetét bemutató könyvek és az egyes népek múltjából felidézett pedagógiai gondolkodók, iskolateremtők életművét összefoglaló válogatások nagyon fontos lépéseket jelentenek a mostaninál teljesebb, a valóban *egyetemes* neveléstörténet műveléséhez. Ahhoz, hogy ez ne csupán utópisztikus és kevés haszonnal kecsegtető vállalkozás legyen, sok-sok szempontot, módszertani és tartalmi kérdést kell végiggondolniuk a világ neveléstörténetészeinek, kutatócsoportjainak, tudományos szervezeteinek.

Irodalom

- ANKERL Géza (2000): *Nyugat van, Kelet nincs. Értől az Óceánig*. Osiris, Budapest.
- Asafo-Agyei O. K. (2003): *Nyansapo (the Wisdom Knot): Toward an African Philosophy of Education*. Routledge, London.
- BARLOSKY, M. (1996): *Sinic Science, Postmodernism and Knowledge: Rethinking Knowledge in the Social Sciences*. In: Hayhoe, R. – Pan, J. (eds.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. An East Gate Book, E. Sharpe, Armonk, New York, London. 51–64.
- BAY, W. T. (general ed., 1958): *Source of Indian Tradition*. Columbia University Press, New York.
- BUSIA, K. A. (1962): *The Challenge of Africa*. Frederick A. Praeger Publishers, New York.
- FARKAS János (2001): *Nyugat van, Kelet nincs. Az Értől az Óceánig*. Magyar Tudomány, 7. <http://epa.oszk.hu/00700/00775/00032/index.htm> [2010.08.02.]
- FINÁCZY Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz, Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- FINÁCZY Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- FINÁCZY Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- FINÁCZY Ernő (1927): *Az újkori nevelés története, 1600–1800*. – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest
- FINÁCZY Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- HAYHOE, R., PAN, J. (1996., szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. An East Gate Book, E. Sharpe, Armonk, New York, London.
- HOUSSAYE, J. (1994., szerk.): *Quinze pédagogues – leur influence aujourd’hui*. Armand Colin, Paris.
- HOUSSAYE, J. (1996., szerk.): *Pédagogues contemporaines*. Armand Colin, Paris.
- HOUSSAYE, J. (2002., szerk.): *Premiers pédagogues: de l’Antiquité à la Renaissance*. Ed. ESF, Issy-les-Moulineaux.
- HOUSSAYE, J. (2008., szerk.): *Femmes pédagogues*. t. 1–2. Fabert, Paris.
- Ilchman, W. F., Katz, S. N. és Queen, E. L. (1998., szerk.): *Philanthropy in the World’s Traditions*. Indiana University Press, Bloomington.
- KÉRI Katalin (2015): *Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- LARROYO, F. (1944/1973): *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*. Porrúa, México.

- LOWE, R. (2000., szerk.): *History of Education. Major Themes*. I–IV. vols. Routledge, London.
- LUBRICH Ágost (1874–76): *A nevelés történelme*. I–III. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- MINOGUE, M., MOLLOY, J. (1974., szerk.): *African Aims & Attitudes: Selected Documents*. Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- MORSY, Z. (1985.–1995., szerk.): *Penseurs de l'éducation*. I–IV. Ed. UNESCO, Paris.
- MUND Katalin (2004): A „keleti bölcsesség” jelentésváltozása. In: Dömötör Bea, A. Gergely András, Kemény Márton (szerk.): *Motogoria. Tanulmányok Sárkány Mihály 60. születésnapjára*. MTA Politikai Tudományok Intézete Könyvkiadó Kft., ELTE Kulturális Antropológia Szakcsoport, Budapest. 187–209.
- MUNTU, J. J. (1961): *The New African Culture*. Faber and Faber, New York.
- MYERS, E. D. (1963): *Education in the Perspective of History*. Longmans, London. (2. kiadás)
- PALMER, J. A. (2001a, szerk.): *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*. Routledge, London and New York.
- Palmer, J. A. (2001b, szerk.): *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present*. Routledge, London and New York.
- PAYTON, R. L. (1998): *Philanthropy: Voluntary Action for the Public Good*. American Council on Education. Macmillan, New York.
- RAJAGOPAL, P. (1996): Chinese Mathematics and the West. In: Hayhoe, R. – Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. 26–43.
- REAGAN, T. (2005): *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey – London. (3., bővített kiadás)
- SALIMOVA, K., DODDE, N. L. (2000., szerk.): *International handbook on history of education*. Orbita, Moscow.
- SIFUNA, D. N., OTIENDE, J. E. (1992): *An Introductory History of Education*. Nairobi University Press, Nairobi.
- TUCKER, M. E. (1998): A View of Philanthropy in Japan: Confucian Ethics and Education. In: Ilchman, W. F., Katz, S. N. és Queen, E. L. (szerk.): *Philanthropy in the World's Traditions*. 169–197.
- WINCHESTER, I. (1996): Cultural Differences and the Reception of University Disciplines. In: Hayhoe, R., Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. 17–26.
- Youguang, T. (1996): Cultural Graft and Higher Education. In: Hayhoe, R. – Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. 43–53.

Arató Ferenc

AZ ÉRTÉKELÉS NEGYEDIK DIMENZIÓJA

A pedagógiai értékelés kérdéskörét a formatív értékelés fogalmának megjelenése emelte újra a neveléstudományi vizsgálódások középpontjába. A több évtizede zajló diskurzus gyakran meggyőző, olykor ellentmondásos eredményei világossá tették, hogy elkerülhetetlen egy fogalmi tisztázás mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok számára. A tanulmány egy olyan fogalmi keretrendszer vázlatát mutatja be, amelynek segítségével vélhetően összehangolhatók a különböző értelmezések és kutatási eredmények az értékelésről. A fogalmi tisztázás alapját a tanuláselméletek által feltárt különböző tanulási dimenziók jelentetik. A tanulás különböző dimenziói mentén vizsgálható, hogy az értékelés kontextusában használt fogalmak hogyan jelennek meg az egyes tanulási-tanítási gyakorlatokban. A tanulmány négy ilyen dimenziót javasol megkülönböztetni egymástól mind a tanulás, mind az értékelés területén. A javasolt fogalmi keretrendszer ebben a négy dimenzióban értelmezi az értékeléssel kapcsolatos elképzeléseket, így segítve elő egy konszenzusos dialógus megszületését az értékeléssel kapcsolatos különböző kutatói, gyakorlati és pedagógusképzői diskurzusokban.

Bevezetés

Az értékelés kérdéskörét a *formatív értékelés* fogalmának megjelenése emelte újra a középpontba a neveléstudományi diskurzusban. A formatív értékeléssel több hazai forrás is foglalkozik, felismerve az értékelés kérdésének jelentőségét (GOLNHOFER, 2002; ZAGONNÉ, 2003; BRASSÓI és mtsai, 2005; KNAUSZ, 2008; IMRE, 2012; CSAPÓ és mtsai, 2016). Azonban a legtöbb kritika mégis a formatív értékelés és ezzel együtt az értékelés egész fogalomkörének értelmezését, tisztázását kéri számon (BENNETT, 2011; JAMES és LEWIS, 2012; MOEED, 2015; JAMES, 2017). Szükségesnek látszik egy olyan fogalmi keretrendszer konszenzusos létrehozása, amely a kutatás mellett a fejlesztés, a pedagógusképzés, valamint a pedagógiai gyakorlat számára is támogatást nyújt. Egy olyan fogalmi keretrendszer kialakítása lenne az időszzerű feladat, amely segít gyakorlati értékelési alapelveket, konkrét gyakorlati fogásokat, pedagógiai eljárásokat beazonosítani egy hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulási-tanítási folyamat megtervezése, megszervezése és irányítása érdekében. Egy ilyen fogalmi keretrendszer a kutatók számára is pontos, meghatározható, megfigyelhető kritériumokat nyújthat, egyre világosabban határozva meg azokat a jelenségeket, amelyek az értékelés, ezen belül például a formatív értékelés körébe tartoznak. Ebben a tanulmányban az értékelés egy lehetséges értelmezési keretrendszerét vázoljuk föl. A kifejtés során – részben terjedelmi korlátok miatt – a pedagógus értékelési gyakorlatának szintjén teszünk kísérletet a fogalmi tisztázásra.

A formatív értékeléssel kapcsolatos diskurzus tanulmányozása során két eltérő paradigma hatása körvonalazódik az olvasó számára. Az egyik a folyamatelvű curriculum felől közelít az értékelés kérdésköréhez. Alapvetően a tantervi teljesítményértékelés szempontjából ragadja meg a formatív értékelés jelentőségét. A formatív értékelés fogalmát megal-

kotó Scriven (1967) a formatív értékelés (*formative evaluation*) kifejezést használva hívja fel a figyelmet arra, hogy az értékelés során a célok kijelölésének, az elérendő standardoknak, a speciális kritériumoknak nagyobb szerepet szükséges szánni, így reagálva a tanulás folyamatára a tantervi tervezés során. Pár évvel később Bloom (1969) javaslatára a formatív visszajelzés (*formative assessment*) váltja fel a formatív értékelés fogalmát. Ezzel a fogalmi váltással Bloom felhívja a figyelmet arra, hogy a formatív értékelésnek inkább visszajelzés jellegűnek szükséges lennie, vagyis nem egyszerűen mérésekre, százalékokra, osztályzatokra van szükség az eredményesség növeléséhez, hanem olyan visszajelzésekre, amelyek segítenek leküzdeni a távolságot a tanuló aktuális teljesítménye és az elérendő célok között. A későbbiekben többen reflektáltak erre a fogalmi váltásra. Kritikájuk alapvetően érzékelteti, hogy a tantervi és a kritériumorientált értékelés fogalmi keretében gondolkodnak a formatív értékelésről. Így például Bennett (2011) amellet érvel, hogy az eredményes formatív értékeléshez a pedagógiai ismereteken túl a pedagógusnak elmélyült szaktudományi tudásra van szüksége, hogy önmaga és tanulói számára megfogalmazhassa a területén releváns, részletes kritériumrendszert. Ezek beazonosításához, méréséhez viszont harmadik fontos kompetenciaelemként a mérési eszközrendszerekben is tájékozottnak szükséges lennie. Az értelmezésnek ezt a tantervi, mérési-értékelési vonulatát olvassa ki Taras (2005) is, amikor Scriven formatív értékelés fogalmát azonosítja a jelen diskurzus teljesítményértékelés (*summative assessment*) fogalmával.

Az értelmezés másik vonulatát alapvetően a tanuláselméleti megközelítésekre épülő értelmezések képezik. Ezen belül is az autonóm tanulás jelentőségére koncentráló, egészen Dewey-ig visszavezethető paradigma, amely számára az önálló, önszabályozó tanulás érdekében biztosított értékelő visszajelzések (*assessment for learning*) fontos elemét képezik az autonóm tanulásnak. Sadler (1989, 2010) az első között volt, aki felhívta a figyelmet arra, hogy az értékelés önmagában még nem jelent garanciát az eredményesség növekedésére, annak építenie kell a tanulók azon képességeire, amelyek segítenek monitorozni saját tanulási tevékenységeiket a minőségi elvárásoknak megfelelően. A jelenlegi diskurzusban ez az értelmezési vonulat alapvetően az önszabályozó tanulás megerősítésében látja a formatív értékelés lényegét (SHEPARD, 2005; KUCEY ÉS PARCONS, 2012; FELTCHER ÉS SHAW, 2012; CLARK, 2012); vagyis olyan visszajelzések biztosításában, amelyek hatékonyabbá, eredményesebbé teszik a tanulók tanulási tevékenységeit, törekvéseit és elköteleződését.

A kétféle értelmezés gyakran nehézkessé teszi a közös fogalmi keret kialakítását, míg egyik oldalról kritizálják az *assessment of learning* kifejezést (BENNETT, 2011), attól félve, hogy a kifejezésben a szummatív teljesítményértékelésnek éppen a tanulást támogató jellege nem kap elég hangsúlyt – figyelmen kívül hagyva, hogy az értékelést felváltó értékelő visszajelzés (*assessment*) kifejezés éppen az értékelésnek ezt a támogató jellegű értelmezését erősíti. A másik oldalon pedig arra hivatkoznak, hogy a különböző tesztrendszernek megfelelő teljesítményre koncentráló formatív visszajelzésekkel éppen a tanulás autonómiája, reflektív és kritikai jellege, illetve a valós, releváns teljesítmény fejlesztésére koncentráló értékelés jelentősége kap kisebb hangsúlyt (SHEPARD, 2005; HUME ÉS COLL, 2009; MANSELL ÉS mtsai, 2009).

Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy egy olyan fogalmi keretrendszer vázlatát adjuk, amely segít a különböző értelmezési síkok összehangolásában. Segít abban, hogy a különböző értelmezések felől érkező fontos kutatási eredmények, gyakorlati megfontolások egy közös értelmezési keretben támogathassák, kiegészíthessék egymást. Egy közös fogalmi keretrendszer segítségével kibontakozó dialógus az értékelésről egyre világosabbá teheti a különböző értékelési dimenziók, értékelési formák konkrét gyakorlati megvalósulását mind a kutatók, mind a pedagógiai gyakorlat számára.

Az értékelés mint visszajelzés

Az értékelés fogalmára két különböző kifejezést használ a nemzetközi szakirodalom (*evaluation, assessment*). Mindkét szó értékelést jelent, azonban az *assessment* neveléstudományi *terminus technicus*ként elmozdult az értékelő visszajelzés fogalmának irányába. A nemzetközi irodalomban ezt az értelmezési vonalat képviseli Sadler (2010), aki a visszajelzés (*feedback*) fogalma felől közelíti meg az *assessment* fogalmát (például RAMAPRASAD, 1983 alapján). A tanulmányban így szinonimaként használjuk az értékelés, értékelő visszajelzés és visszajelzés kifejezéseket, éppen abból a célból, hogy tágítsuk az értékelés fogalmának hazai értelmezési horizontját. A hazai tanárképzésben egyik alpműnek tekintett *Didaktika* kötet (FALUS, 2003) értékelés fejezete (GOLNHOFFER, 2003) már próbálta bemutatni az *értékelés (evaluation)* és – a nemzetközi szakirodalomban az elmúlt több mint három évtizedben elterjedt – *értékelő visszajelzés (assessment)* fogalma közötti összefüggést. Báthory (2000) alapján az értékelést visszacsatolásként, visszajelentésként értelmezi, amely az osztályteremtől az intézményrendszerig bármely szintjén a nevelés-oktatásnak megvalósulhat. Ebben a tanulmányban – mint jeleztük, terjedelmi korlátok miatt – a pedagógus gyakorlatában megvalósuló értékelésre-visszajelzésre koncentrálnak. A későbbiekben a *Didaktika* idézett fejezete, habár kitekint az újabb megközelítésekre, alapvetően a tanulói teljesítményre, a tanulás eredményességére vonatkoztatja az értékelés, visszajelzés területét. Ebben a tanulmányban – a nemzetközi diskurzussal összhangban – mi is elfogadásra javasoljuk a visszajelzés kifejezést az értékelés dimenzióinak kibontásához. A hazai pedagógiai köznyelvben az értékelés elsősorban a tanulás-tanítás eredményességére, ezen belül főként a tanulói teljesítményre vonatkozó visszajelzés. Ez az értelmezési keret tehát a teljesítmény dimenziójában képzei el az értékelő visszajelzést a tanulásban részt vevők felé. Ehhez képest tárt fel újabb dimenziókat az a diskurzus, amely a formatív értékelés kapcsán bontakozott ki az értékelésről.

Az értékelés dimenziói

A fogalmi tisztázás során az egyik alapvető feladat, hogy a tanulás és értékelés kapcsolatát megvizsgáljuk. A nemzetközi szakirodalomban a tanuláselméletek felől történő tisztázás kap nagyobb hangsúlyt (JAMES és LEWIS, 2012; KUCEY és PARSONS 2012; MOEED, 2015; JAMES, 2017). Másik megközelítésben az értékeléssel kapcsolatos elméletek tanulmányozása viszont hozzájárulhat a tanulás előmozdításához (BAIRD és mtsai, 2017; WILIAM, 2017). Célszerűnek látszik mindkét megközelítés folyamatos párbeszédének fenntartása.

Jelen tanulmányban a tanuláselméletek felől érkező megközelítésre tesszük a hangsúlyt. James (2017) három fontos tanuláselméleti megfontolás alapján – ezek a behaviorista, a konstruktivista, valamint a szociokulturális megközelítés – az értékelés három generációját különbözteti meg. A pszichometriai szempontokra épülő, illetve azt modelljüknek tekintő tesztek, mérési eszközrendszerek képviselik az első generációs, behaviorista megközelítést, amelyben a tanulást – írja James (JAMES és LEWIS, 2012) Watkins (2003) alapján – úgy képzei el, hogy az nem más, mint a tanításra adott reakció. Ide tartoznak a standardizált tesztek, különböző pszichometrikus mérőeszközök, illetve ezek nem validált osztálytermi változatai (dolgozatok, feleltetés, zárthelyik stb.). A második generációs értékelést képviselik azok a megközelítések, amelyekben a tanulás egyéni tudáskonstruálásként jelenik meg, és amelyek például a kritériumorientált értékelési gyakorlatokat, elméleteket emelték be a tanulás és értékelés diskurzusába. James harmadik generációs értékelésnek nevezi azokat az értékelési formákat, amelyek a szociokulturális megközelítés értelmében a tanulást társas és kulturálisan meghatározott interakcióként fogják fel, és ezzel az értékelés egy

további dimenzióját bontják ki. Moeed (2012) kitűnő áttekintésében megállapítja, hogy a formatív értékeléssel kapcsolatos diskurzus alapvetően a tanulást, illetve annak értelmezését állítja a középpontba. Jameshez hasonlóan ő is a behaviorista, a konstruktivista, illetve a szociokulturális elméleteket emeli be az értékeléssel kapcsolatos fogalmi tisztázás horizontjára. Értelmezésében egészen addig jut el, hogy a tanulás egy új elméletének körvonalozódását olvassa ki a formatív visszajelzéssel kapcsolatos diskurzusból. Úgy tűnik, hogy a tanuláselméletek hozzájárulása az értékelések-visszajelzések közötti különbségek megállapításában egy olyan közös értelmezési alap lehet, amely segíthet az értékelés-visszajelzés különböző területeinek megkülönböztetésében. Ebben a tanulmányban az értékelés dimenzióiként jelenítjük meg a tanuláselméletek különböző megközelítéseit. Ez a megfeleltetés természetesen nem egy az egyben megfeleltetés, hiszen az értékelés különböző dimenzióit kölcsönösen áthatják a különböző tanuláselméleti megközelítések. Alapvetően inkább az eltérő hangsúlyok megállapításában segíthetnek a tanuláselméleti megközelítések közötti különbségek.

A hagyományos értelemben vett értékelést tehát így a visszajelzések egyik dimenziójának tekintjük a továbbiakban, hiszen a visszajelzéseknek a tanulás eredményességére vonatkozó dimenzióját képviseli – ez a *tanulmányi vagy teljesítményértékelés (assessment of learning)*. A nemzetközi szakirodalomban általában két további dimenzióját tüntetik fel az értékelésnek. Az egyik a korábban már említett *formatív értékelés*, amely a tanulás hogyanjára vonatkozó, a tanulás fejlesztése céljából megvalósuló visszajelzéseket jelenti (*assessment for learning*). Amikor a tanulók arra kapnak visszajelzéseket, hogy hogyan tanuljanak; milyen tevékenységek révén lesz tanulásuk hatékonyabb, eredményesebb; hogyan haladhatnak előre, teljesíthetnek jobban, stb. A másik a *metakognitív visszajelzés (assessment as learning)*, amely inkább a tanulás kontextusára világít rá, a tanulási folyamatban konstruálódó tudásra ad visszajelzést. Egy negyedik dimenzió meghatározása is szükségesnek látszik, amelyben oly módon adnak visszajelzéseket a tanulók számára a pedagógusok, ahogyan a tanulási-tanítási folyamatokat szervezik (*assessment by learning*). Ez azt jelenti, hogy a tanulás érdekében szervezett és megvalósuló társas tevékenységekkel magukkal is visszajelzést generálnak a tanulással, a résztvevőktől elvárt viselkedésekkel kapcsolatban, akár tudatos ez az értékelés, akár öntudatlan, spontán üzeneteket hordoz.

Teljesítményértékelés

A nemzetközi diskurzusban két kifejezés terjedt el a teljesítmény értékelésével kapcsolatban: a szummatív értékelés (*summative assessment*), illetve a teljesítmény-visszajelzés (*assessment of learning*). Mára konszenzus bontakozott ki arról, hogy a két fogalom ugyanarra az értékelési dimenzióra vonatkozik – a tanulás és tanítás eredményességének mérése és értékelése (CROOKS, 2004). Általában a formatív értékeléssel párban tárgyalják a teljesítmény értékelésére vonatkozó fenti fogalmakat. Részben ennek is köszönhetően körvonalazódtak azok a specifikumok, amelyek a teljesítmény értékeléséhez szükségesek. A teljesítmény értékelésével kapcsolatban elvárt objektivitás kritériumait is megfogalmazták. Éppen a diskurzusban nagy szerepet játszó *Assessment Reform Group (ARG)* szedte össze az objektivitási minőségeket, amelyeket a szummatív értékelésnek, a tanulás eredményességéről tájékoztató teljesítmény-visszajelzésnek képviselnie szükséges (ASSESSMENT REFORM GROUP, 2006). Ilyen a validitás (*validity*), azaz mennyire érvényesek a mérések, értékelések a mérni és fejleszteni kívánt kompetenciák kritériumaihoz képest. A következő minőség a megbízhatóság (*reliability*), hogy a mérések tényleg azt mérik és mutassák, amire a tanulásban részt vevőknek valóban szükségük van a fejlődéshez. Ezeknek a minőségeknek a követése vezetett el a kritériumorientált értékelés megjelenéséhez a teljesítményértékelés, teljesítmény-visszajelzés területén. A hathatóság (*impact*) azt a minőséget

képviseli, ahogyan az értékelés valóban hat az eredményességre, a pedagógiai és tantervi tervezésre, szervezésre, irányításra, a tanulók teljesítményváltására. A gyakorlatiasság (*practicability*) azt jelenti, hogy figyelembe veszi a szükséges humán erőforrás-gazdálkodási bemeneteket, vagyis tudatosítja minden résztvevőben, hogy ez mennyi idejét teszi ki a tanárnak, milyen szakértelmet feltételez a részéről, milyen költségei vannak, továbbá ez mennyi időt vesz igénybe a tanulók tanulási idejéből. Más szerzők (például MOEED, 2012) kiegészítve a minőségi feltételeket említik a számonkérhetőséget (*accountability*) és a hitelességet (*credibility*). Másrészt az is világossá vált, hogy a leírt és meghatározott eredményességi kritériumok tudatos követése a pedagógusok és a tanulók részéről, valamint az ezekre adott visszajelzés egyaránt hozzájárulhat a tanulási eredményesség növekedéséhez (lásd erről például CROOKS, 2004; CSAPÓ és mtsai, 2016).

Formatív értékelés

A formatív értékelés fogalma eredetileg a szummatív értékeléssel összehasonlítva artikulálódott (SCRIVEN, 1967; BLOOM, 1969; SADLER, 1989; WILLIAM és BLACK, 1998). Ez azonban egyben az értelmezések gátjává is vált, amint az a későbbiekben megvilágításra kerül. A formatív visszajelzés jelentőségét a kilencvenes években tárták fel először átfogó kutatásokkal. Ekkor jelent meg William és Black tanulmánya is (1998), amelyben 250 kutatás adatait összevetve megállapították, hogy a formatív visszajelzéseknek jelentős pozitív hatása lehet a tanulói teljesítményre, a tanulás eredményességére. Az összehasonlított csoportokban 15%-kal magasabb eredményt értek el a standardizált teszteken azok a tanulók, akik részt vettek formatív visszajelzési folyamatokban (.4 és .7 közötti hatásnagyság). Ezek az eredmények általános és középiskolai szinten is érvényesnek bizonyultak, a későbbi kutatások szerint is (WILLIAM és mtsai, 2004; WENGLINSKY, 2002). Ugyanakkor éppen ezeknek a kutatási eredményeknek a megbízhatóságát növelné, ha a formatív értékelés fogalma konszenzusos értelmezésben válna világossá. Bennett (2011) sokat idézett kritikájában kiemeli, hogy a pedagógiai tudás mellett a formatív értékeléshez szükséges egy elmélyült tudományterületi, tantárgyi tudás, valamint a különböző tudás- és tanulásmérési eszközrendszerek ismerete is. Ez azt indukálja, hogy a fogalmi tisztázatlanság mellett érdemes lenne beazonosítani azokat a szükségszerű kompetenciaterületeket is, amelyek a formatív értékelés kompetens megvalósításának feltételeit képezik. Addig a nagyobb tanulási eredményességet ígérő, a formatív diskurzusból sokat hivatkozott kutatási eredmények nem lesznek elég meggyőzők sem a tudományos közösség, sem a pedagógusok számára, amíg ki nem alakul egy konszenzust élvező fogalmi keretrendszer, amely segít eligazodni a különböző értelmezések, félreértelmezések között. Az idézett eredményességi kutatások egyrészt különböző elemeit képviselik a formatív értékelés fogalmköréhez és gyakorlatához sorolt értékelési tevékenységeknek, vagy pilot jellegű gyakorlatok kutatási eredményeire támaszkodnak (BENNETT, 2011). Valójában a jelenlegi kutatások eredményei tendenciákat jelezhetnek, de nem alkalmasak metakutatások lebonyolítására a fogalmi tisztázatlanság miatt.

A jelenlegi diskurzusból a formatív visszajelzések alapvetően a tanulás kimeneti oldalával foglalkoznak. Átláthatóvá teszik a célokat és a standardokat. Világos értékelési kritériumokat adnak meg. A tanulók számára érthető, gyakorlati és releváns visszajelzéseket adnak azok saját tanulási eljárásaival kapcsolatban, hogy javíthassák tanulási tevékenységeik hatékonyságát és eredményességét (GREENSTEIN, 2012). A formatív visszajelzésnek az egyedi tanulóra szükséges vonatkoznia. A tanulási célok elérése áll a fókuszában, azt mutatja meg, hogy a tanulónak hogyan érdemes tanulnia, hogy elérje a kitűzött célokat. Milyen stratégiákat, módszereket érdemes alkalmaznia, milyen képességeit szükséges fejlesztenie saját teljesítményének növelése érdekében (BROOKHART, 2012). Ez a dimenzió alapvetően a tanuló bevonódására épít, vagyis a tanulókkal interakcióban bontakozik ki,

kifejezetten az önszabályozó tanulás, a tanulók autonóm és felelős tanulást lehetővé tevő kompetenciáinak területén mozgósítja a szükséges attitűdöket, képességeket és ismereteket (BLACK, WILLIAM, 2009; CLARK, 2012).

A korábban már hivatkozott ARG kutatói csoport a formatív értékelés (*assessment for learning*) olyan alapelveit szedte össze, amelyeket a kutatási eredmények is igazolnak (ASSESSMENT REFORM GROUP, 2002). A formatív értékelés számukra az a folyamat, amely során a különböző tanulási produktumok, eredmények alapján arról folytatnak dialógust a tanulók és tanáraik, hogy hol tartanak a tanulásban, hova kellene eljutniuk, és mi a legjobb módja, hogy el is jussanak oda. A formatív értékelés tehát a pedagógiai tervezés szerves része, a tanulók tanulására koncentrál, így a tanulásszervezés, az osztálytermi gyakorlat központi eleme, ezek szerint egy fontos tanári kompetencia. Az ARG-csoport további alapelvei kiemelik, hogy az adott tanulói csoportra érzékeny és konstruktív értékelői attitűdök és gyakorlatok szükségesek a kivitelezéshez. Különösen fontos, hogy a tanulásban részt vevők megértsék az elérendő célokat és a teljesítés kritériumait. Olyan támogató környezetben tanuljanak és értékeljenek, amely előmozdítja az önértékelési kompetenciákat, növeli a motivációt, valamint megtanítja a tanulóknak, hogy hogyan fejlődhetnek. Tizedik alapelveként emelik ki, hogy minden egyes tanuló tanulási teljesítményét szükséges elismerni, vele közös dialógusban értékelni.

Sok hasonló modell alakult ki azóta, ilyen például Chappuis (2009) kulcskérdések köré szervezett hét stratégiája a tanulásra vonatkozó formatív értékelés gyakorlatához. A tanulási célokról egy világos, felfogható vízió kialakítása szükséges, továbbá példák és modellek használatával elő kell segíteni a hatékony, eredményes és a nem hatékony teljesítmények közötti különbség megértését. Rendszeres, de leíró jellegű (vagyis osztályzat nélküli) visszajelzések a mindennapi gyakorlat részeként biztosítanak folyamatkövető támogatást a tanulók részére. A diákok megtanítása az önértékelésre és a célkitűzésre, vagyis a személyes kompetenciák, az intraperszonális intelligencia fejlődésének segítése – amint a fent idézett szerzők is bizonyítják – kulcspillére a tanulás eredményességét segítő támogatásnak, a formatív értékelésnek. A tanulási folyamat szempontjából szükségesnek mutatkozik egy-egy konkrét tanulási célra kiemelten figyelő, koncentrált órák, foglalkozások betervezése a tanítási-tanulási folyamatba. Fontos továbbá megtanítani a tanulókat arra, hogyan fókuszáljanak az újratervezésre, saját tevékenységeik felülvizsgálatára. Ez nem megy a tanulók önreflektív bevonódása nélkül, de anélkül sem, hogy a tanáraik segítenek tartani a fókuszot, miközben a tanulóknak arra is lehetőségük van, hogy megosszák egymással, amit tanultak.

Érdekes módon a hazai diskurzusban a korábban idézett *Didaktika* fejezet az eredményesség-teljesítmény kontextusban tárgyalja a formatív értékelést is (GOLNHOFFER, 2003:396–397), ahol a „mit tudnak és mit nem a tanulók” tulajdonképpeni eredményességi dimenziójába szorítja vissza a nemzetközi diskurzusban egyébként a tanulás hogyanjára, formájára vonatkozó, *formatív* értékelést (BLACK és mtsai, 2006). A hazai szakirodalomban a formatív értékelésre (GOLNHOFFER, 2002; CSAPO és mtsai, 2016) *fejlesztő* értékelésként is hivatkoznak (KNAUSZ, 2008; BRASSÓI és mtsai, 2005; ZÁGONNÉ, 2003; IMRE, 2012; stb).

Ezek a szakirodalmak a formatív értékelést az értékelés funkcionális megközelítéséből tárgyalják, általában a diagnosztikus/ formatív/ szummatív trichotómiában határozza meg a formatív értékelés helyét. Ez az interpretáció azonban félreértésekhez vezet. Egyrészt, mint fent is kifejtettük, a tanulás hogyanjára vonatkozó, formatív visszajelzések az értékelés, a tanulás egy önálló dimenziójára vonatkoznak. Arra, hogy hogyan lehet hatékonyan és eredményesen tanulni. Ez azt jelenti, hogy a formatív értékelés nem egyszerűen egy funkciója csupán az értékelésnek. Másrészt a formatív értékelés funkciója is lehet diagnosztikus jellegű (például a tanuló milyen tanulási tevékenységeket gyakorol, melyeket lehetne ajánlani a számára), és lehet szummatív jellegű is (például milyen szövegfeldolgozási

technikákat, eljárásokat, sablonokat sajátított el az elmúlt fél évben történelmi források feldolgozásához).

A hazai diskurzus azzal, hogy a diagnosztikus és szummatív értékelési funkciók közé illesztve értelmezi a formatív értékelést, úgy tűnik, a folyamatkövető értékeléssel azonosítja a formatív értékelést (BRASSÓI és mtsai, 2005; VOJNITSNÉ, KÓKAYNÉ, 2008; IMRE, 2012). A folyamatkövetés önmagában még nem ragadja meg azt a dimenziót, amelyben a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseket kaphatnak a tanulók. Ez az azonosítás a hazai és nemzetközi diskurzusnak a tanítás- és curriculumelméletek felől érkező kezdeti értelmezéséhez kapcsolódik (SCRIVEN, 1967), amelyben Scriven a tanulási folyamatra visszaható értékelésként emeli ki a formatív, alapvetően diagnosztikus funkciójú visszajelzések szerepét. A formatív értékelés folyamatkövető, kritériumorientált visszajelzésként artikulálódik más szerzőknél is (ASSESSMENT REFORM GROUP, 2002; CSAPÓ és mtsai, 2016; SOMOGYI, 2016). A Csapó Benő és munkatársai által bemutatott SAILS-projekt tapasztalatai visszaigazolják a formatív értékelés fent leírt néhány fontos kritériumát, például a tanulók kritériumorientált önértékelésének beemelését a formatív visszajelzés folyamatába. Az általuk bemutatott értékelési gyakorlat mégis inkább a tudatos, kritériumorientált teljesítmény-visszajelzés kategóriájába tartozik, mintsem a formatív visszajelzések közé. A bemutatott értékelési modellekből ugyanis éppen a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzések hiányoznak. Azok a visszajelzések, amelyek nemcsak azt mutatják meg a tanulóknak, hogy hol tartanak egy-egy ismeret vagy képesség elsajátításában, hanem azt is, hogy hogyan mozdulhatnak tovább a kritériumok segítségével feltérképezett szintről a hatékonyabb és eredményesebb tanulás irányába.

A sokféle diskurzusrendi megnyilatkozás alapján talán azt lehet kijelenteni, hogy a nemzetközi diskurzus a formatív értékelés kezdeti tanárorientált, a tervezési folyamat kiigazítására koncentrált – curriculum- és tanárszemponthú – megközelítésétől mára elmozdult a tanulók bevonására, önszabályozó tanulására, a tanulás formáinak interaktív fejlesztésére irányuló értelmezése felé (SHEPARD, 2005; CLARK, 2012; JAMES, 2017).

A visszajelzés mint tanulás

A visszajelzések harmadik dimenziója alapvetően a kognitív tudományok, a gondolkodásfejlesztés eredményeinek hatására artikulálódott erőteljesen – ez a tanulás miértjére, a tudásról való tudásra adott, *metakognitív visszajelzések* dimenziója (BÁRDOSSY és mtsai, 2002; EARL, KATZ, 2005; BENNETT 2010; FLETCHER, SHAW, 2012; JAMES 2017). Ez az a visszajelzési dimenzió, amikor a reflektív, kritikai gondolkodás segítségével maga a visszajelzési folyamat válik tanulássá (*assessment as learning*). A visszajelzés során megértett, belátott, sőt gyakorolt összefüggések és azok adaptálása más kontextusokban szintén fontos elemei az eredményes tanulásnak. Itt a visszajelzést szolgáló tevékenységek során megvalósuló reflexiók, felismerések, vagyis maga a visszajelzés folyamata során végzett tevékenységek képezik a tanulás lényegét. Így válik a visszajelzési folyamat maga is tanulási folyamatá. A hazai szakirodalomban nem említik a szerzők ezt a kifejezést, a nemzetközi szakirodalomban pedig gyakran keveredik a formatív értékelés fogalmával. A nemzetközi diskurzusban valóban a formatív visszajelzések gyakorlata alapján bontakozott ki az az álláspont, hogy szükséges még egy dimenziót megkülönböztetni a tanulás érdekében. Azt a metakognitív folyamatot, amelyet a tudásra vonatkozó kritikai reflexiók révén érhetnek el a tanulásban részt vevők. Értelmezésünkben ez a tanulás miértjére vonatkozó dimenzió. Ez az új dimenzió kiemelkedve az adott tantárgyi vagy feladati kontextusból, meta szinten biztosít tanulási lehetőséget és támogatást a résztvevők mindegyike számára a tanulás folyamata során. Egészen pontosan ez a dimenzió a tudásról szóló tudás dimenziója, amelyben a diákok reflektálnak saját tudásukra, de nem az eredményesség szempontjából, vagy

a hozzá vezető tanulás hatékonyságának fejlesztése érdekében, hanem a tanulás miértjére vonatkozó kérdésekre válaszolva. Alapvetően ez az a dimenzió, ahol például a „Miért kell matematikát tanulnom, ha soha nem fogom használni az életben?” típusú tanulói kérdésekkel foglalkozhatnak a tanulási folyamat során. Ez az a dimenzió, ahol a felismeréseket, összefüggéseket, gondolkodási stratégiákat és tudáskonstrukciókat reflektíven vizsgálják, kontextualizálják és re-kontextualizálják (Hol lesz nekem hasznos, amit most megértettem? Milyen más területen tudom felhasználni?). Továbbá megfogalmazzák azokat a kihívásokat, kételyeket, amelyek a megszerzett, vagy az elsajátítandó attitűdökkel, képességekkel, vagy az ismeretek használhatóságával kapcsolatosak.

Értékelés a tanulásszervezés gyakorlatával

Az értékelések negyedik dimenziója először egy lisszaboni konferencián merült fel önálló területként (ARATÓ, 2013a). Ennek lényege, hogy azáltal, ahogyan a tanulás-tanítás folyamatát szervezik a pedagógusok, már önmagában is visszajelzést adnak a tanulásban részt vevők számára. Ez a megközelítés részben a konstruktivista, szociálkonstruktivista megközelítésre, részben pedig a szociokulturális tanuláselméleti megközelítésre támaszkodik. Itt fontos a felismerés: az, hogy a pedagógus miként szervezi a tanulási folyamatot, az döntően befolyásolhatja a résztvevőket abban, hogy milyen személyes konstrukciókat hoznak létre, sajátítanak el a tanulásról, a tudásról, a tudáselsajátítási folyamatban való tanulói részvételükről (BLACKWELL és mtsai, 2007; JUSSIM és mtsai, 2009; ARONSON, JUAREZ, 2012). Egy másik fontos felismerés, hogy maga a tanulásszervezés is szociokulturálisan meghatározott. Vagyis a tanulás szervezésének módja magán hordozza azt a szociokulturális örökséget, amelyet a tanár vagy maga is tanulóként megtapasztalt, vagy amelyet tudatosan, a tanári pályára készülő szakemberként kritikusan szemlélte és alakított (lásd például SKIBA, PETERSON, 2003). Akár tudatosak ezek a visszajelzések, akár öntudatlan választások, a visszajelzés tehát megtörténik a tanulás-tanítás szerveződési formájával is (*assessment by learning*). A tanulás szervezője a tanulás szervezési és megvalósítási folyamatai révén mindenképpen üzen a tanulás résztvevői számára, még ha ezek az üzenetek akár a saját maga számára is rejtettek maradnak.

A neveléstudomány bizonyította, hogy a tanulásról alkotott elképzelések, a tanulási tevékenységek spontán másolása, bevétele, a tanulás-hoz való hozzáállás, sőt akár a tanulás-hoz való hozzáférés alapvetően befolyásolható a tanulás szervezési módjával (például ARONSON, 2008; JOHNSON és JOHNSON, 1999; vagy itthon például BENDA, 2002). Arról az üzenetről van itt szó, amelyet a tanulás szervezési módja, szimbolikus rendje (FOUCAULT, 1994), akár öntudatlanul követett hagyományos gyakorlata, rejtett tanterve üzen a tanulásban részt vevőnek. Ez az üzenet lehet az, hogy a tanulásban a tanuló szerepe a fegyelmezett hallgatás és figyelmesség, az olvasás és memorizálás, de lehet az is, hogy a tanulásban a legfontosabbak az önfegyelmező érdeklődés és az önszabályozó, autonóm és felelős egyéni tanulási törekvések, amelyek pozitívan függenek össze a tanuló-társak tanulási tevékenységeivel, céljaival. Jól érzékelhetően ez az a visszajelzési dimenzió, amely tovább erősítheti a szociokulturális tanuláselméletek eredményeinek beemelését az értékelés gyakorlatába. Hogy milyen tanulói identitásuk alakul ki a tanulásban részt vevőknek, milyen naiv pedagógiai nézetei alakulnak ki ennek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, az döntően befolyásolhatja saját teljesítményüket. Ezért szükségesnek látszik egy olyan visszajelzési dimenzió tudatos követése, amely a pedagógiai környezet, a szervezett tanulási tevékenységek szintjén reflektál az egyén személyes helyére, a helyzetével kapcsolatos érzelmeire, félelmeire, elvárásaira, tudatosságára. Ez az a dimenzió, amelyben elérhetjük a rogersi énantikulációs tendenciát (ROGERS, 2004), a tanulás életre szóló belső motorját. Ez a dimenzió tehát a tanulásban részt vevő egyének, individuumok személyes

érzelmi, tudati és reflektív-kritikai kompetenciáinak mozgósításával és fejlesztésével segít megtalálni egy konstruktív tanulási részvétel egyénre szabott feltételeit. Teszi ezt azzal, hogy a tanulásszervezés folyamataival, megtervezett tevékenységeivel lehetőséget ad az ebben a dimenzióban szükséges, akár mégis spontán visszajelzések megjelenésére (például ARONSON, 2008; DURLAK és mtsai, 2011).

A tanulásszervezés paradigmatis jelentőségére és önállóan vizsgálendő tanulási dimenziójára az elmúlt 40 évben a kooperatív tanulásszervezés nemzetközi diskurzusa hívta fel a figyelmet (JOHNSON és JOHNSON, 2009; ARATÓ, 2011, 2013b, 2014; SHARAN, 2012). Ha a tanulási folyamatot a kooperatív alapelvek szerint strukturálja a pedagógus, akkor jó eséllyel ad teret arra, hogy ebben a negyedik dimenzióban is a tanulást támogató visszajelzéseket kapjanak a résztvevők. A kooperatívan szervezett tanulási struktúrákban minden egyes tanulásban részt vevő megtalálhatja saját helyét, szerepét, megfogalmazhatja kétségeit, kérdéseit, bemutathatja, megtaníthatja saját tudásának elemeit, stb. A tanulás szervezésének kooperatív módja segít tehát kibontani a negyedik dimenzióban rejlő értékelési lehetőségeket. A résztvevők számára egyre világosabban bontakozik ki, hogy kiért is tanulnak, valamint az is, hogy egyéni céljaik követésével, személyes törekvéseikkel hogyan támogatják a többiek tanulását, illetve hogy a többiek tanulása miként támogatja az egyének tanulását. Éppen így elemezhető, hogy bizonyos tanulásszervezési eljárások hogyan nem segítik, akár szándékaik ellenére sem, a tanulásban részt vevők valódi fejlődését, releváns kompetenciáinak mozgósítását és önszabályozó fejlesztését. Az értékelés a tanulásszervezés módjával szocializációs dinamikaként mindenképpen megvalósul minden egyes osztálytermi gyakorlatban. A cél, hogy a pedagógus a tanulásszervezés módjával megfogalmazott üzenetekkel egyre inkább tisztában legyen, és hatékonyabb, eredményesebb, méltányosabb tanulásszervezési módok irányába mozdítsa el mindennapi gyakorlatát. Így a kialakuló pedagógiai környezet olyan visszajelzéseket adhat minden egyes résztvevőnek, hogy azok egyre inkább otthon érezzék magukat saját tanulásukban.

Az értékelés alapja

Normatív vagy kritériumorientált értékelés

Az értékelés mindig valamilyen viszonyítási alaphoz kötődik (GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2008). Az értékelésnek valamilyen szempontrendszerhez, teljesítményszempontokhoz vagy kritériumrendszerhez igazodva szükséges megállapítania az eredményességet, a teljesítmény értékét. A hazai szakirodalomban a *normatív* és *kritériumorientált* megközelítést különböztetjük meg (GOLNHOFFER, 2003; NAGY, 2007; KNAUSZ, 2008). A normatív megközelítésben egy adott populáció tagjaihoz hasonlítjuk az egyéni teljesítményeket. Ennek egyik legdifferenciáltabb formája az egyéni haladási ütem szerinti értékelés, amelyet például az élsportokból is ismerhetünk. Ilyenkor a tanuló saját egyéni normáihoz viszonyítva értékeljük az elért eredményeket. Ez azonban nemcsak a magasabb normák esetében hasznos (például az olimpiakonok értékelése), hanem bármilyen szinten, így akár a minimum szint körül teljesítők esetében is. Ez annak ellenére normatív értékelés, hogy egyéni normákat vesz figyelembe. A kritériumorientált pedagógia és ezen belül a kritériumorientált értékelés területén a szegedi neveléstudományi műhely tette és teszi a legtöbbet a hazai pedagógiai kultúra fejlesztéséért (NAGY, 1996, 2007). A nemzetközi diskurzushoz hasonló módon a kritériumorientált, teljesítményközpontú megközelítésük felől érkeztek meg a formatív értékelés jelentőségének felismeréséhez (CSAPÓ és mtsai, 2016).

Formatív hatékonyság és eredményesség

A hazai szakirodalomban a normatív és kritériumorientált értékelés fogalmi terjedtek el, azonban az értékelés-visszajelzés alapját nem csak normák és/vagy kritériumok képezhetik. A formatív értékelés során a tanulás bizonyos formai elemei kerülnek a középpontba, vagyis a tanulók egyedi tanulási tevékenységeit, stratégiáit, attitűdjeit kifejezetten a hatékony és eredményes tevékenységformákhoz viszonyítva elemzik. Ilyenkor azt vizsgálják, hogy az adott tanuló tanulási viselkedése, tevékenységei mennyire hatékonyak, használ-e olyan tanulási tevékenységeket, internalizált-e olyan viselkedésmintákat, amelyek lehetővé teszik, hogy amit tanulásként végez, az megfelelően hatékony is legyen; vagyis megtérüljön számára a befektetett energia és időráfordítás. Ebben a viszonyításban nemcsak azt vizsgálják, hogy hatékony-e a tanulás formája, hanem azt is, hogy a hatékonyan végzett tevékenység mennyire eredményes rövid, közép és hosszú távon, és ehhez figyelembe veszik az eredményességi dimenziót is. Hogy egy pedagógus vagy egyetemi oktató vizsgálni tudja ezt a dimenziót, ahhoz a tanulási tevékenységek kellően széles repertoárját szükséges ismernie, és szükséges tisztában lennie a hatékony és eredményes tanulás pszichológiai-kognitív jellemzőivel és feltételeivel. Ebben a dimenzióban akkor lehet igazán autentikus visszajelzéseket biztosítani a tanulók számára, ha mind a tanulás szervezője, mind a tanulás résztvevői tudatosítják a tanulásban részt vevők tanulási tevékenységeit, a használt viselkedésmintákat, és a formatív visszajelzés során ezeket meg is beszéljük, illetve hatékonyabb, eredményesebb tanulási formákat sajátítanak el. Olyan viselkedésmintákat, amelyek a tanulás hatékonyságát és eredményességét növelik az adott tanuló esetében.

Metakognitív és kritikai reflexió

Az előzőekben vizsgált eredményességi és formatív hatékonysági viszonyítási alapokhoz képest egy harmadik szempontrendszer képvisel a tudásról való tudás viszonyrendszerét. Itt nem azt vizsgálják, hogy a tanulási formák mennyire eredményesek, vagy hatékonyak. A viszonyítás alapja ebben az esetben az elsajátított tudás, a létrehozott tudáskonstrukció. Ezért képvisel ez az értékelési-visszajelzési terület egy további dimenziót a formatív értékeléshez képest, miközben természetesen összekapcsolódik az eredményességi és formatív dimenzióval. Itt az értékelés alapját az a reflexió biztosítja, amely „hátrébb lép”, „kiemeli fejét” a tanulási folyamatból, egy metakognitív szintre helyezkedve, és úgy tekint rá a megszerzett tudásra. Azt vizsgálja, hogy az adott tudáskonstrukciónak mi a jelentősége a tudományterület tágabb összefüggéseiben, milyen más kontextusokban alkalmazhatók a megismert, elsajátított összefüggések, képességek, megközelítések. Hogyan lehet más területeken is érvényesíteni az elsajátított ismereteket, képességeket, attitűdöket? Röviden azt az alapvető kérdést járják körül a tanulás szervezői és résztvevői, hogy mi a jelentősége a tanulási folyamat adott szakaszának, miért érdemes befektetni a tanulásba. Ehhez metakognitív eszközöket vesznek igénybe, így a viszonyítás alapját az a reflexió biztosítja, amely során a tanulásban részt vevő rátekint saját megszerzett, konstruált megközelítéseire, képességeire, ismereteire, s azokat kritikai szempontból is elemzi, összeveti más, releváns tudáskonstrukciókkal.

A tanulószervezés módzatainak hatása

Az értékelés-visszajelzés negyedik dimenziójában a viszonyítási alapot a tanulószervezés módjának hatásai képezik (lásd például JOHNSON és JOHNSON, 1999). Ebben az esetben egyrészt azt vizsgálják, hogy a tanulás szervezői mit üzennek – tudatosan vagy öntudatlanul – a tanulószervezés formájával a tanulásban részt vevőknek azok saját szerepéről, részvételi

lehetőségeiről. Ez a személyes és szociális kompetenciák szempontjainak vizsgálata. Ilyenkor azt vizsgálják, hogy a tanulás szervezésének módozatai, a megvalósuló tanulásszervezési eljárások hogyan hatnak a tanulók önértékelésére, önbizalmára, elköteleződésére, egyedi tanulói identitására. Mozgósítják, fejlesztik, vagy hátráltatják a tanulók empátiáját, az együttműködési és konfliktuskezelési kompetenciaelemeket a megszervezett tanulási tevékenységek? Másrészt azt vizsgálják, hogy a tanulásszervezés módja mennyiben járul hozzá a kognitív és metakognitív kompetenciák kibontásához. Vagyis milyen mértékben teremt olyan helyzeteket, amelyekben a tanulásban részt vevők hozzáférnek olyan visszajelzésekhez, illetve a tanulási környezet és tevékenységi formák révén beszerezhetnek olyan visszajelzéseket, amelyek segítségével egyre inkább egy önszabályozó tanulás formájában, kognitív és metakognitív szinten is önmagukra találnak a tanulási folyamatban. A tudatos, releváns módon adott eredményességi, formatív és metakognitív visszajelzések mellett tehát a tanár a tanulási-tanítási folyamat megszervezésével, irányításával is visszajelző környezetet, struktúrát és folyamatokat teremt. Az a döntő kérdés, hogy ahogyan a tanulási folyamatot szervezi, azzal elősegíti-e a tanulók releváns, fejlesztő jellegű, önszabályozó és autonóm tanulását. A negyedik dimenzióban tehát azt szükséges megvizsgálni, hogy a tervezett, megvalósított vagy megvalósítandó tanulásszervezési struktúrák, folyamatok vajon minden egyes tanulónál hozzájárulnak-e a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciáinak mozgósításához és fejlődéséhez. A csoportos tanulási helyzetek szervezése az iskolai osztálymunka során különösen jó lehetőséget ad arra, hogy olyan konstruktív, együttműködésre nyitott és képes szociális identításelemek épüljenek be a tanulásban részt vevők mindennapi rutinjába – a tanulás szervezési módja és az ezáltal közvetített üzenetek révén –, amelyek életre szólóan pozitívan befolyásolhatják társas helyzetekben megvalósuló viselkedésüket. A tanulás és tanítás szervezési módjai által küldött üzenetek alapvetően meghatározzák, hogy a tanulók hogyan identifikálják önmagukat mint tanulók, ezen keresztül mint személyek és társas-társadalmi szereplők.

A különböző tanulásszervezési módozatok szerepét a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciaelemek hatékonyabb, eredményesebb, és mindenkire kiterjedő fejlesztésében a kooperatív paradigma kutatói tárták fel (például JOHNSON és JOHNSON, 1999; ARONSON, 2008). Azt találták, hogy a kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezési módok mind a négy fenti kompetenciaterületen eredményesebbnek bizonyultak, mind az előrébb járó tanulók esetében, mind a normához képest alacsonyabb teljesítményt mutató tanulók esetében. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege éppen abban segít, hogy a tanulási folyamatok, tanulásszervezési módok értelmezhetőek és kiigazíthatók legyenek a kooperatív paradigma alapelveinek, szimbolikus általánosításainak segítségével. (ARATÓ, 2008) A kooperatív tanulásszervezés garantált visszajelzéseit érvényesítik a konkrét pedagógiai gyakorlatban a kimutatott és tudományos kutatások százaival igazolt kooperatív alapelvek. Ez a tanulásszervezési forma azt üzeni a tanulóknak, hogy részvételük fontos a saját tanulásukban, fontosak az egyéni igényeik, szükségleteik, céljaik, fejlődésük. Minden egyes résztvevőre, így rájuk is szükség van ahhoz, hogy az osztályközösség sikeresen tanulhasson. Fontos, hogy használják a fejüket, több oldalról közelítsék meg a témákat – a saját maguk által felvetett, vagy az érdeklődésüket felkeltő problémákat. Azonnali visszajelzéseket kapnak az értelmezéseikről, megközelítéseikről, gyakorlatukról, ismereteikről. A kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezési folyamatoknak köszönhetően egyre inkább lehetnek jelen saját tanulási folyamataikban, szem előtt tartva, hogy kiért, kikért zajlik az a folyamat, amelyre a demokratikus rendszerek közoktatásában kötelezve vannak. A negyedik dimenzióban javasolt kooperatív alapelvek segítségével beazonosíthatunk olyan további tanulásszervezési eljárásokat, amelyek önmagukat nem a kooperatív paradigma fogalmai szerint határozták meg, mégis érvényesülnek bennük a kooperatív alapelvek. Így ezek a nem kimondottan kooperatív modellek is jó eséllyel hordozzák ugyanazokat

a visszajelzéseket, üzeneteket a tanulásszervezés módjában, mint a különböző kooperatív modellek. Ilyen például a magyar nyelven is elérhető moderátoriskola modellje (NISSEN, 1999).

Ahhoz, hogy bármilyen megvalósuló tanulási-tanítási folyamatot elemezzünk a tanulásszervezéssel történő visszajelzés szempontjából, a fentiek alapján tehát jó kiindulási alap a kooperatív tanulásszervezés paradigmája által feltárt alapelvek vizsgálata. Ehhez szükséges még felvenni azokat a tudományterületi kontextusban értelmezett szempontokat, valamint fejlesztő eljárásokat, mérőeszközöket, amelyek az egyes kompetencia-területek (személyes, szociális, kognitív, metakognitív) mozgósításához, fejlesztéséhez és feltárásához javasol az adott terület irodalma. Vagyis a tanulásszervezés kapcsán is szükséges végiggondolni az eredményességi kritériumokat, az elvárt és elsajátítandó formatív elemeket, konkrét tevékenységeket és produktumokat, továbbá azokat a metakognitív visszajelzést szolgáló tevékenységeket, amelyek hozzásegítik a tanulókat a hatékonyabb, eredményesebb tanuláshoz.

A fentiekben kifejtett érvelésünk lényege, hogy a négy felvázolt értékelési-visszajelzési dimenzióban különbözik az értékelés alapja, más a viszonyítási alap. Az eredményességet valamely normához és/vagy kritériumhoz hasonlítva tudjuk értékelni. A formatív visszajelzés során az egyén által megvalósított tanulási formákat vetjük össze a hatékonyságot, eredményességet biztosító tanulási formákkal, tevékenységekkel, eljárásokkal. A metakognitív visszajelzés során az elsajátított, konstruált és alkalmazott tudást vetjük össze az adott terület jelentőségével, tudományosan alátámasztott felismeréseivel, relevanciájával. A negyedik dimenzióban pedig az alkalmazott tanulásszervezési módok hatásait vetik össze azokkal a tanulásszervezési gyakorlatokkal, elvrendszerekkel, amelyek bizonyítottan előmozdítják a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciaelemek mozgósítását és fejlesztését minden egyes tanuló esetében.

Az értékelés funkciói

Az értékelések-visszajelzések funkciója határozza meg, hogy azok milyen szerepet töltenek be a tanulási-tanítási folyamatban. A formatív értékelés szakirodalmában sokat hivatkozott szerző, Wiliam (2011) is az értékelés funkciója mentén tesz különbséget szummatív és formatív értékelés között. Értelmezésünkben azonban a formatív értékelés kifejezéssel mégsem az értékelés funkciójára utalunk elsősorban, hanem a tanulásértékelés egy dimenziójára, ahogyan azt fent kifejtettük. Ez a szummatív/formatív dichotómia képezi az egyik leggyakrabban értelmezési nehézséget, hiszen a formatív értékelést az értékelés funkciói közé sorolja, megnehezítve így a fogalmi tisztázást.

Az értékelés-visszajelzés funkciói mentén megkülönböztethetünk diagnosztikus, szummatív, intervencionális, és folyamatkövető funkciót. A *diagnosztikus* funkció szerepe, hogy a visszajelzés alapján képet lehessen nyerni a fejlesztési irányokról, erősségekről és fejlesztendő területekről. A *szummatív* funkció szerepe az értékelésben, hogy valamely képzési folyamat, egy tantárgyi témakör, egy transzdiszciplináris probléma, vagy egy egész képzési program végén összegző visszajelzést kapjunk az értékeltek releváns kompetenciáiról, kompetencia-területeiről, kompetencia-elemeiről. Az értékelés funkciója lehet továbbá *intervencionális*, amikor az értékelés célja valamilyen tanulási, tanítási vagy fejlesztési beavatkozás támogatása. Ilyenkor az értékelés szempontrendszerét, a tanulási-tanítási vagy fejlesztési folyamatban meghatározott helyét a beavatkozás jellege határozza meg (például egyéni fejlesztés megvalósítása, egyénre szabott feladatok módosítása). A folyamatos *értékelés* kifejezéssel is azonosítják a formatív vagy fejlesztő értékelést (például KNAUSZ, 2003:29). Ez a megnevezés arra utal, hogy a tanulás hogyanjára vonatkozó visz-

szajelzéseknek végig szükséges kísérniük, kezdetben akár lépérről lépésre, a tanulás folyamatát. Így adva visszajelzést a résztvevőknek arra, hogy milyen tevékenységeket, milyen megközelítéseket, viselkedésmintákat érdemes elsajátítaniuk az adott lépésekhez, tanulási folyamatokhoz, hogy eredményesebben tanuljanak. A folyamat alapú megközelítés nemcsak az időbeli folytonosságra utal, hanem arra is, hogy a fejlesztő értékelés egy interaktív dialógusban, egészen pontosan egy polifon dialógusban bomlik ki a résztvevők bevonásával, vagyis interakcióban a résztvevőkkel. Ez is egy folyamat, amelyet akár külön gonddal szükséges tervezni a tanulási és értékelési folyamatok tervezése során. A dialógus lehetővé teszi, hogy a résztvevők ön- és társreflexiót igénylő eszközöket is alkalmazzanak az értékelés során, így például önfejlesztési naplót készítsenek (például KNAUSZ, 2008).

A *folyamatkövető* funkció azonban nem csak a formatív értékelés sajátja, hiszen például a tanulmányi átlag alakulásának a nyomon követése is egy folyamatkövető értékelés. A folyamatkövetés tehát inkább egy további lehetséges funkciója bármely tanulási dimenzióban megvalósuló értékelésnek. A szakaszonkénti értékelési funkciók (diagnosztikus és szummatív) mellett fontos szerepe van a folyamatkövető, folyamatközi visszajelzéseknek az autentikus értékelésben (*authentic assessment*). A tanulók családi háttértől függetlenül növelhető tanulási teljesítményének egyik fontos gyakorlati tényezője, hogy szakaszonként és a folyamat során egyaránt biztosít visszajelzést a pedagógus (lásd például WENGLINSKY, 2002). Úgy tűnik, általában a hazai szakirodalom ezt a folyamatkövető funkciót azonosítja tévesen a formatív értékelés dimenziójával (például GOLNHOFFER, 2003; TÓTH, 2012; SOMOGYI, 2016), vagyis a tárgyalt funkciót azonosítja egy dimenzióval, miközben – ahogyan azt fentebb is jeleztük – továbbra is az eredményesség dimenziójában értelmezi azt.

Ennek a félreértésnek a tisztázásában talán az segíthet leginkább, ha megértjük, hogy ezek a funkciók tranzitív funkciók, vagyis minden értékelési-visszajelzési dimenzióban működhetnek, nemcsak a tanulás eredményességére vonatkozó értékelésben. A tanulási szokásokról, egyéni eljárásokról szintén készíthető diagnosztikus jellegű formatív értékelés-visszajelzés, amelyben feltárják az adott tanuló meglévő tanulási szokásait, tanulási eljárásait stb. Készülhet egy szummatív értékelés is (például milyen szövegfeldolgozást segítő módszereket, eljárásokat ismert meg a tanuló az adott tanulási periódusban). A folyamatkövetés és intervencionális értékelés a tanulás hogyanjával kapcsolatban valóban kiemelt jelentőségű, hiszen éppen a tanulás folyamatára kíván visszajelzést adni, az alkalmazott tanulási formák hatékonysága és eredményessége szempontjából. Talán ez lehet az oka, hogy a folyamatkövető funkciót azonosítják a formatív értékelés dimenziójával, noha ez nem azonos kategóriarendszer-elemek összekapcsolását eredményezi.

A diagnosztikus és a szummatív értékelés a tanulás miértjére, kontextusára, adaptálhatóságára vonatkozóan is alkalmazható. A metakognícióban elért felismeréseket, feltárt összefüggéseket vizsgálhatjuk, értékelhetjük, visszajelelhetjük diagnosztikus szemmel, azt kutatva, hogy melyek azok az összefüggések, amelyek még nem világosak a tanulókörösség tagjai számára. Vagy visszajelelhetünk egy tanulási szakasz lezárásaként, összegző jelleggel. Ilyenkor a visszajelzés funkciója az, hogy arról tájékoztassa a résztvevőket, a pedagógust és a tanulókat egyaránt, hogy a célként kitűzött tematikus összefüggések, értelmezési szintek és adaptív megközelítések mindegyike jelentkezik-e az összes tanuló-nál. Képesek-e az összes fontos összefüggés megfogalmazására, képesek-e ezeket az összefüggéseket más kontextusokban is felismerni, alkalmazni, relevanciájuk mellett érvelni? A tudásról való tudásunk artikulálása, bővülése lépérről lépésre történik, ezért fontos, hogy erre a folyamatra reflektáljunk, és lehetőleg folyamatkövető reflexiókkal kövessük a tanulásnak ezt a dimenzióját. Vagyis nemcsak a tanulás hogyanjára vonatkozó reflexióknak szükséges végigkísérniük a tanulás folyamatát, hanem a tanulás miértjére vonatkozó reflexióknak is. Vannak pedagógiai helyzetek, amikor éppen beavatkozás jelleggel szükséges felmérni, hogy milyen szinten értik a résztvevők annak a jelentőségét, amit éppen

tanulnak. Különösen olyan helyzetekben, ahol kifejezetten elutasító vagy értetlenkedő a hozzáállásuk a tanulási feladatokhoz, ezért beavatkozásra van szükség a pedagógiai tervezés, szervezés, irányítás területén.

A tanulás formájával történő visszajelzések kapcsán, mivel főként tanulásszervezési dimenzióról van szó, szükséges értékelési szakaszokat is beépíteni a folyamatba, amelyek során tudatosan tekintenek rá a tanulásszervezési folyamatokra, azok hatékonyságára, eredményességére, az egyéni érzésekre, elvárásokra, félelmekre (lásd például ARATÓ, 2011). Ezeket a visszajelzéseket szintén lehet diagnosztikus, összegző, folyamatkövető, esetleg beavatkozó jelleggel szervezni és felhasználni. A gyakorlatban is mindenkit bevont-e egyéniileg a tanulási folyamatba, ahogyan a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatokat szervezte? Ez a bevonódás milyen hatással volt az illető önértékelésére, lelkiismeretességére, elköteleződésére a tanulás iránt? A gyakorlatban is segítette-e a kognitív és metakognitív kompetenciaelemek mozgósítását, ahogyan a tanulási-tanítási folyamatokat szervezte? Szükséges-e beavatkozást tervezni, kell-e módosítani a tanulásszervezésen, hogy a tanulók még jobban a magukénak érezzék a tanulási feladatokat, hogy megszólítva érezzék magukat? Elmélyült részvételre ösztönzik-e a felajánlott tevékenységek, folyamatok a tanulásra kötelezett tanulókat?

Számos szerző kiemeli az értékelés nevelési funkcióját, többnyire egy olyan értelmezési horizonton, ahol az értékelést azonosítják a klasszifikáló (például osztályzatokra épülő) értékelési keretrendszerrel, és annak felhasználását jutalmazó-büntető magatartásbefolyásoló pedagógiai eljárások során (például GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2003). Ez az értelmezési horizont meglehetősen leszűkíti az értékelés nevelési funkciójának értelmezését. Egyrészt alapvetésként fogadja el, hogy kizárólag klasszifikáló értékelési keretrendszerben gondoljuk el az értékelés rendszerét. Másrészt különösen szűk, ráadásul tudományosan nem igazolható nevelési eszközrendszerrel azonosítja a nevelési funkciót az értékelésben – a jutalmazás-büntetés eszközrendszerével (lásd ennek kritikáját például GORDON, 2001; KAGAN és KAGAN, 2009). Az értékelésnek, visszajelzésnek valóban vannak *nevelési funkciói*, amelyek akkor tudnak megalapozottan érvényesülni, ha az értékelést, visszajelzést végzők egyrészt tudatos, autentikus, konstruktív, reflektív és kritikai visszajelzések biztosítására törekednek, másrészt ha e visszajelzések nemcsak a tanulás eredményességére, hanem hogyanjára, miértjére, a tanulásban részt vevők személyes részvételére (céljaira, igényeire, szükségleteire, érdekeire) is vonatkoznak. Ez a nevelés funkció azonban ebben az értelemben egy általános funkció, vagyis minden egyes értékelési célú tevékenység esetében érdemes újraértelmezni az adott kontextusban, az adott szereplőkre vonatkoztatva, hogy annak milyen nevelési hatása van a tanulásban részt vevőkre. Mivel az általános nevelési funkció e nélkül az értelmezés nélkül kiürül, vagyis túlságosan általánosan utal az értékelés nevelési oldalára, nem használható abban az értelemben konkrét értékelési funkcióként, ahogyan a szummatív, diagnosztikus, intervencionális vagy folyamatkövető funkció.

A hazai szakirodalomban az értékelés funkciójaként azonosítják a minősítést is (GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2008), ennek veszélyeit szemléletesen tárta fel Knausz Imre (2008). A nemzetközi irodalommal összhangban (BROOKHART, 2012) rámutatott arra, hogy a fejlesztő értékelés, amelynek kifejeződését látja az érdemjegyek és osztályzatok közötti megkülönböztetésben, nem alkalmazhat klasszifikáló formákat. Hiszen, amennyiben például az érdemjegyek céljuk szerint fejlesztő módon a tanulás folyamatát támogatják, viszont mégis beleszámítanak a minősítéshez vezető osztályzat átlagába, akkor éppen nem a tanulók önfejlődését fogják támogatni, hanem a jó jegyek megszerzésének stratégiáit alakítják ki a tanulóknál („puskázás”, „lesés”, plagizálás). Vagyis éppen az érdem nélküli jegyszerzés viselkedésmintái internalizálódnak. (KNAUSZ, 2008:10) Ha ezzel még a jutalmazás-büntetés dimenziójában felfogott tanári értékelési gyakorlat is összekapcsolódik, akkor különösen felerősödik az az irány, hogy a tanulók a „jegyekért tanulnak”.

A minősítés valamilyen végzettség (például általános iskola első osztályos végzettség, jogosítvány, nyelvvizsga) megszerzésének perlokúciós kommunikációs aktusa. Tehát egy olyan kommunikatív cselekmény, amelynek eredményeként a minősített személy bizonyos kompetenciaelvárásoknak megfelel vagy nem felel meg, és erről hivatalos dokumentummal rendelkezik a sikeres perlokúciós aktus révén, illetve azt követően. Ez az aktus általában egy szummatív funkciójú és valamelyest komplex értékelésre épül, a hazai gyakorlatban elsősorban teljesítmény-visszajelzésekre építő módon. Talán ez az oktatástörténeti hagyományból eredeztethető összekapcsolódása a minősítésnek az értékeléssel lehet az oka, hogy a minősítést sokan az értékelés egy funkciójaként gondolják. Az értékelés objektivitását éppen az képviselné, hogy független a minősítés aktusától, ahogyan azt korábban már megvilágítottuk Knausz nyomán.

Értelmezésünkben a minősítés tehát nem az értékelés funkciója. Legalábbis nevelési szempontból hasznos lenne végre az értékelést leválasztani a minősítésről. A cél, hogy az értékelés, az értékelő visszajelzés ne legyen egyből minősítésként is értelmezve sem a tanárok, sem a tanulók részéről. Éppen azt kellene a tanulóknak megérteniük, hogy egy adott értékelés arra használható, hogy milyen módon lehet még jobb teljesítményt elérni, és hogy világos képet lehessen kialakítani az elért és elérendő teljesítményről. Ha a szereplők az értékelést egyből minősítésként értelmezik, akkor az negatívan hathat az önismeretre, a fejlődésre, az adott értékelés során alul teljesítők saját tanulói identitásának alakulására. Ha azonban megértik, hogy az alsó értékeken mozgó teljesítményről azért kapnak visszajelzést, hogy megértsék, mit kell még javítaniuk, hogyan kell hatékonyabban tanulniuk, mindennek mi a haszna, értelme a számukra, akkor másképpen alakul a tanulói önértékelésük, s a vizsga jellegű minősítéseken (például érettségi) is másképpen szerepelnek majd. Az értékelés szummatív funkciója az, hogy a minősítés megszerzésének eldöntéséhez összegző visszajelzést adjon a minősítésre jelentkező teljesítményéről, kompetenciáiról, kompetenciaelemeiről a döntésre jogosult minősítők számára. A szummatív értékelés felhasználása minősítési eljárás során, valójában tehát a szummatív értékelés eredményének az értelmezési keretét jelenti, vagyis a már lezajlott értékelés eredménye, és annak értelmezése alapján határoznak a minősítésről. A minősítés így a perlokúciós értelmezési kerete egy többnyire komplex szummatív értékelés eredményének, amelynek révén például az iskolai rendszeren keresztül valaki iskolai végzettséggel megszerezhető társadalmi javakban részesülhet.

A minősítés és értékelés fogalmának összekapcsolódása különösen felelős azokért a sztereotípiákért, amelyek nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők értelmezési horizontját is beszűkítik a rájuk bízott gyerekek nevelésével kapcsolatban. Ha valakinek a tanulói identitása a „gyenge képességű”, vagy „kettes tanuló” naiv sztereotípiával van azonosítva, és ezzel azonosul, akkor az döntően befolyásolja az iskolai eredményességét (MERTON, 1948; ROSENTHAL, 2003). Ráadásul mindez befolyásolja saját önértékelését, vélekedését a tanulásról, a tanulási képességeiről, és egyre inkább eltávolodik a tanulási tevékenységektől. Ennek köszönhetően kisebb esélye lesz olyan életre szóló kompetenciákat mozgósítani és továbbfejleszteni, amelyek az egész életen át tartó tanulás kihívásában segítenek megfelelni az állampolgároknak.

Összegzés

Az értékelés fogalmi háttérének és gyakorlati vonatkozásainak tisztázásához első lépésben kitégítettük az értékelés értelmezését a visszajelzés fogalmának használatával. A tanulás különböző dimenzióinak bemutatásával tettük világossá, hogy az értékelés multidimenzionális keretek között talán pontosabban ragadható meg mind az elmélet,

mind a gyakorlat számára. A következő lépésben azt vizsgáltuk, hogy amennyiben a tanulás más-más dimenzióra vonatkozik a visszajelzés, az azt jelenti, hogy a viszonyítás alapja is különböző az egyes értékelési dimenziókban. Az értékelés-visszajelzés funkcióinak tárgyalásakor talán a leghangsúlyosabb felismerés az volt, hogy az értékelési funkciók tranzitív jellegűek, vagyis mindegyik tanulási dimenzióban relevánsan alkalmazható funkcióként érdemes azokat felfogni. Ezután az értékelő személy – az egyes tanulási dimenzióknak megfelelő – értelmező, kognitív tevékenységeire hívtuk fel a figyelmet. A tárgyalás zárásaként további, a félreértéseket tisztázandó vizsgálati szempontokat vetettünk fel.

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy a tanulásemelvények, a kognitív tudományok felismerései mentén, az értékeléssel kapcsolatos neveléstudományi diskurzust tanulmányozva a tanulás négy feltárt, az eredményességet befolyásoló dimenzióját ajánljuk a fogalmi tisztázás alapjaként. A tanulás alapkérdései a *Mit? Hogyan? Miért? Kiért?* így válnak önálló dimenzióivá az értékelésnek is.

Ebben a fogalmi keretben talán világossá tehető, hogy a négy dimenzióban más és más az értékelés alapja. A teljesítmény értékelésénél a viszonyítás alapja normatív és/vagy kritériumorientált, a formatív értékelésnél a hatékony és eredményes viselkedés és szerepminták képezik az összehasonlítás alapját. A metakognitív visszajelzés során az egyedi és szociális tudáskonstrukciók összevetése az alapja az értékelésnek-visszajelzésnek. A tanulás formájával történő visszajelzés esetén pedig a szervezési módot szükséges összehasonlítani más, hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb szervezési módokkal.

A formatív értékeléssel kapcsolatos értelmezések egyik nehézségét az okozza, hogy a funkciót és a dimenziót gyakran összekeverik, miközben az összefüggés egyszerűen tranzitív jellegű. A diagnosztikus, a folyamatkövető, a szummatív és az intervencionális funkció az értékelés-tanulás mind a négy dimenziójában fontos funkció. Vagyis a diagnózis, a folyamatkövetés, az összegző értékelés, valamint a beavatkozásokat támogató értékelési funkció egyaránt fontos a tanulás eredményessége, a tanulás hatékonysága és modelljei, a metakognitív felismerések, valamint az életre szóló és élethosszig tartó tanulási attitűdök, képességek, ismeretek szempontjából.

A kutatóknak és pedagógusoknak olyan tanulásszervezési modelleket érdemes keresniük, amelyek összetetten képesek megfelelni a tanulás és értékelés négy dimenziójának a mindennapi gyakorlatban.

A tanulmányhoz csatolt függelékben egy összefoglaló táblázatban tettük áttekinthetővé azt a fogalmi keretrendszert, amelyet a fogalmi tisztázás érdekében, ha csak átmenetileg is, felhasználhatónak vélünk, mind a kutatók, mind a pedagógusok számára.

Az értékelés negyedik dimenziója

Egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata

Az értékelés dimenziói	Visszajelzés a tanulás eredményességére	Visszajelzés a tanulás formájára	Visszajelzés a tanulás miértjére	Visszajelzés a tanulás formájával
Nemzetközi megnevezések	<i>Assessment of learning</i>	<i>Assessment for learning</i>	<i>Assesment as learning</i>	<i>Assessment by learning</i>
Az értékelés alapkérdése	Mit tanulunk?	Hogyan tanulunk?	Miért tanulunk?	Kiért tanulunk?
Az értékelés alapja	Normák és/vagy kritériumok	Formatív hatékonyság és formatív eredményesség	Reflektív és kritikai metakogníció a tudásról	Személyes, szociális, kognitív, metakognitív egységesség
Az értékelés funkciói	Diagnosztikus Folyamatkövető Intervencionális Szummatív	Diagnosztikus Folyamatkövető Intervencionális Szummatív	Diagnosztikus Folyamatkövető Intervencionális Szummatív	Diagnosztikus Folyamatkövető Intervencionális Szummatív
Javasolt tanulászervezési megközelítések	Tudatos kompetenciafejlesztés	Tanulva cselekvés/ <i>Doing by learning</i>	Cselekedve tanulás/ <i>Learning by doing</i>	Életre szóló tanulás/ <i>Learning to be and live together</i>

Irodalom

- ARATÓ Ferenc (2008): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): Kooperatív tanulászervezés az integráció szolgálatában. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest. 7–12.
- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulászervezés paradigmatis jellege. In: Kozma Tamás – Perjés István (2010., szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulászervezéssel hallgatói csoportokban. In: Arató Ferenc (szerk.): Kooperatív tanulászervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 89–105.
- ARATÓ Ferenc (2013a): A deeper insight – How to provide a wider range of assessment in our everyday practices? (Plenáris előadás a VI. Encontro do CIED – I. Encontro Internacional em Estudos Educacionais konferencián, 2013. november 15–16.)
- ARATÓ Ferenc (2013b): *Towards a Complex Model of Cooperative Learning*. Da Investigação às Práticas, 3 (1), 57–79.
- ARATÓ Ferenc (2014): *On deconstruction of Education*. In Hungarian Educational Research Journal 4 (4).
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó előítéletek intézményvezetők körében. In: Autonomia és felelősség. 2015 Vol. I. 1., 45–58.
- ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2012): Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulászervezés rejtelmeibe (Átdolgozott, bővített kiadás). Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARONSON, E. (2008): A társas lény. Akadémiai Kiadó, Budapest. 504.
- ARONSON, J., JUAREZ, L. (2012): Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan és E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education*. 19–36. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2002): *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles*

- to guide classroom practice assessment for learning. ARG, online kiadás <https://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2006): *The role of teachers in the assessment of learning*. Newcastle Document Services, Newcastle.
- BAIRD, J. A., ANDRICH, D., HOPFENBECK, T. N. és STOBART, G. (2017): *Assessment and learning: Fields apart*.
- BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 190.
- BÁTHORY Zoltán (2000) *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanításmélet vázlat. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 9., 26–37. és 10., 21–30.
- BENNETT, R. E. (2011): Formative assessment: a critical review. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 18., Issue I., 5–25. Published online: 25 Jan. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24 (3), 317–350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- BENNETT, R. E. (2010): Cognitively based Assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment. In: *Measurement* 2010/8, 70–91.
- BESANKO, D., DORASZELSKI, U., KRYUKOV, Y. és SATTERTHWAITTE, M. (2010): Learning by Doing, Organizational Forgetting, and Industry Dynamics. In: *Econometria* Vol. 78 (2), 453–508.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80 (2), 139–148.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- BLACK, P., MCCORMICK, R., JAMES, M. és PEDDERD, D. (2006): Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education* Vol. 21 (2), June, 119–132.
- BLACKWELL, L. S., TRZESNIEWSKI, K. H. és DWECK, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78 (1), 246–263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.x
- BLOOM, B. S. (1969): Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2, 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- BOOTH T., AINSCOW M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, revised edition. CSIE, New Redland Building, Coldharbour lane, Frenchay, Bristol. 122.
- BRASSÓI Sándor, HUNYA Márta és VASS Vilmos (2005): *A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása*. Új pedagógiai Szemle. Július-augusztus.
- BROOKHART, S. M. (2010): *Formative assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool*. ASCD, Alexandria.
- CHAPPUIS, J. (2009). *Seven strategies for assessment of learning*. Boston, MA: Pearson.
- CLARK, I. (2012): Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. In: *Educational Psychology Review* 2012/24, 205–249.
- CROOKS, T. (2004): Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. paper presented at the Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB), Fiji.

- CSAPÓ Benő, CSÍKOS Csaba és KOROM Erzsébet (2016): Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. In *Iskolakultúra* Vol. 26 (3), 3–16.
- DELORS, J. és mtsai (1996): *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO
- DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMNIKI, A., TAYLOR, R. és SCHELLINGER, K. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- EARL, L., KATZ, S. (2005). *Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol.
- FALUS Iván (2003., szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FLETCHER, A., SHAW, G. (2012): How does student-directed assessment affect learning? Using assessment as a learning process. In: *International Journal of Multiple Research Approaches* Vol. 6 (3), 245–263.
- FOUCAULT, M. (1994): A szubjektum és a hatalom. In: *Pompeji 1994/1–2.*, 177–187.
- GOLNHOFFER Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–416.
- GORDON, T. (2001): *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv Kiadó, Budapest.
- GREENSTEIN, L. (2010): *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. ASCD, Alexandria.
- HUME, A., COLL, R. (2009): Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), 269–290.
- IMRE Anna (2012): Fejlesztő értékelés az általános iskolákban. In *Educatio* 2012/3, 386–400.
- JAMES, M. (2017): (Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 24 (3), 404–414.
- JAMES, M., LEWIS, J. (2012): Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In: J. Gardner (Ed) (2012) *Assessment and Learning*. 2nd Edition. (London: Sage) 187–205.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015.
- JOHNSON, R. T., JOHNSON, D. W. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company
- JOHNSON, R. T., JOHNSON, D. W. (1999): *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- JUSSIM. L., ROBUSTELLI, S. és CAIN, T. (2009): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In: A. Wigfield és K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school*. 349–380. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KAGAN, S., KAGAN, M. (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing
- KLENOWSKI, V. (2009): Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), 263–268. doi:10.1080/09695940903319646
- KNAUSZ Imre (2008): *Mit kezdjük az értékeléssel?* *Educatio Kht.*, Budapest.
- KUCEY, S., PARSONS, J. (2012): Linking Past and Present: John Dewey and Assessment for Learning. *Journal of Teaching and Learning*. Vol. 8 No. 1.
- MANSSELL, W., JAMES, M., ASSESSMENT REFORM GROUP és NEWTON, P. (2009): *Assessment in schools. Fit for purpose? A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London, England: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.

- MERTON, R. K. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, no. 2, 193–210.
- MEZIROW, J. (2000): *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MOEED, A. (2015): Theorizing Formative Assessment: Time for a Change in Thinking, *The Educational Forum*, 79 (2), 180–189.
- NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 206.
- NAGY József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik, Szeged. 384.
- NISSEN, P., IDEN, U. (1999): *Moderátoriskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- RAMAPRASAD, A. (1983): On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28 (1), 4–13.
- ROGERS, C. (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban. In: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft. 347–368.
- ROSENTHAL, R. (2003): Covert Communication in laboratories, Classrooms, and the truly Real World. in *Current direction in Psychological science*. Blackwell Publishing, Vol. 12, No. 5, 151–154.
- SADLER, D. R. (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119–144.
- SADLER, D. R. (2010): Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535–550.
- SCHANK, R. C. (1995): *What We Learn When We Learn by Doing*. (Technical Report No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné és M. Scriven (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*. 39–83. Chicago, IL: Rand McNally.
- SHARAN, Y. (2012): What we can learn from the history of cooperative learning. In: A. H. Jensen (Ed.): *Perspektiver pa Cooperative Learning*. Dafolo, Denmark.
- SHEPARD, L. A. (2005): Formative assessment: Caveat emptor. Paper presented at the ETS Invitational Conference, New York, NY.
- SKIBA, R., Peterson, R. (2003): Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47 (2), 66–73.
- SOMOGYI Ágota (2016): A SAILS projekt tapasztalatai a pedagógus szemszögéből: a kutatásalapú tanulás szervezésének és értékelésének hatása a pedagógus attitűdjére. In: *Iskolakultúra* 26 (3), 101–108.
- SZABÓ Imre Gábor (2014): Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban. In: *Iskolakultúra* 24 (9), 86–95.
- SZIVÁK Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest. 121.
- TARAS, M. (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (4), 466–478. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- TÓTH Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályzásról és a szöveges értékelésről. In: *Iskolakultúra* 22 (2) 34–45.
- VÁMOS Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- VOJNITSNÉ Kereszty Zsuzsa – KÓKAYNÉ Lányi Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról: máshonnan – máshogyan – együtt* – Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest.
- WATKINS, C. (2003): *Learning: a sense-maker's guide*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- WENGLINSKY, H. (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12).

- WILLIAM, D. (2007): Once you know what they've learned, what do you do next? Designing curriculum and assessment for growth. In: R. W. Lissitz (szerk.): *Assessing and modeling cognitive development in school* (241–270.). MapleGrove, MN: JAMPRESS.
- WILLIAM, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 2–14.
- WILLIAM, D. (2017): *How Can Assessment Support Learning? A Response to Wilson and Shepard, Penuel, and Pellegrino*. *Educational Measurement: Issues and Practice* xxxx2018, Vol. 00, No. 0, 1–3.
- WILLIAM, D., LEE, C., HARRISON, C. és BLACK, P. (2004): Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11 (1), 49–65.
- WUBBELS, T. (2005): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk.): *Didaktikai szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 230–235.
- ZÁGON Bertalanné (2004., szerk.): *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dezső Renáta Anna

A DIVERZITÁS LEHETSÉGES ELMÉLETI KERETEI A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

Jelen tanulmányban a magyar nyelvű neveléstudományokban és pedagógusképzésben csupán marginálisan érintett diverzitás kérdéskörét kívánom fókuszálni az elméleti összegzés síkján a méltányosság, eredményesség és hatékonyság együttes érvényesíthetőségét célozva. A neurodiverzitás alapkoncepciójából kiindulva az egyéni különbségek tiszteletben tartásával alternatív tanulási formák leírhatóságát tételezem, amelyek plurális intelligenciakoncepciók mentén körvonalazhatók. Három vonatkozó elméletet tekintek át: Gardner többszörös intelligenciák, TI (multiple intelligences, MI) elméletét, Sternberg triarchikus modelljét, valamint Dweck kétpólusú tudati beállítódás (mindset) leírását – azzal a céllal, hogy mindezek neveléstudományi, pedagógusképzésre vonatkozó lehetséges következményeire irányítsam az olvasó figyelmét. Kiemelt közlői törekvésem a Kárpát-medencében a neveléstudományok területén alkotó és pedagógusképzésben oktató-kutató kollégák figyelmének ezen elméleti keretekre irányítása. A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Bevezetés

Emberemlékezet óta nyilvánvaló, hogy mindannyian különbözőképp gondolkodunk, viselkedünk, boldogulunk. Nem csoda tehát, hogy sokakat foglalkoztat, miért különbözünk: miért van az, hogy egyesek okosabbak, mások erkölcsösebbek, s hogy van-e valami, amittől e különbségek folyamatosan fennállnak az emberek között. Két végletes következtetés ismeretes: egyesek azt állítják, hogy ezen eltérések főként fiziológiai alapokkal magyarázhatók, így a különbségek elkerülhetetlenek és megváltoztathatatlanok, mások szerint környezetünk jelentősebb mértékben befolyásolja intellektusunkat, jellemünket, tulajdonságainkat, mint genetikai örökségünk. (DWECK, 2006) Az öröklődés környezet-gén kölcsönhatásait kutató tudományterület az epigenetika, míg az intellektus, az intelligencia kérdéseinek feltárása elsősorban a pszichológia, a kognitív tudományok vizsgálati tárgya.

Jelen elméleti szintézis megalkotásakor magam a tárgyalandó *szingularista* versus *pluralista intelligenciakoncepciók* diskurzusában nem pszichológusként jelenítem meg állásfoglalásomat: a neveléstudományok művelőjeként a *neurodiverzitás* fogalmának vizsgálatára s a plurális koncepciók összekapcsolására teszek kísérletet. Az, hogy a pluralisták által használt intelligenciadefiníciók per se intelligenciákat vagy valami mást (tehetséget, képességeket) jelölnek-e, definíciós kérdés. Vizsgálatom során az elméletalkotók elnevezése-

it, s nem kritikusaik cáfolatait tekintem mérvadónak, mivel oktató-kutató tevékenységem az alkalmazás/alkalmazhatóság neveléstudományi vetületeit célozza, nem a pszichológia tudományágában kíván elméleti állásfoglalást artikulálni.

A *neurológiailag tipikus és atipikus distinkció* ellenpontozásaként a neurodiverzitás elsősorban az autizmus és az Asperger-szindróma kapcsán a kilencvenes évek végén megjelenő fogalom (SINGER, 1998; BLUME, 1999), amely a *biodiverzitás* koncepciójára építkezik. A magyar nyelvű szakirodalomban a diszlexia tárgyalása kapcsán érintőlegesen merül fel (GYARMARTHY, 2012), azonban szándékom szerint a plurális intelligenciakoncepciók interpretációjával együtt az e részképeségzavarral nem definiált személyek tanulási mechanizmusainak vizsgálatakor is értelmezést nyerhet.

Gardner a *többszörös intelligenciák* (multiple intelligences) dinamikus elméletének (1983, 1994, 2006a, 2006b, 2011) megalkotója, Sternberg a humán intelligencia triarchikus modelljét vázolja (1985). A nevelési/oktatási tér szereplőinek intelligenciaértelmezései mellett azok intelligenciapercepciójának szignifikanciájára szintén egy észak-amerikai szociálpszichológiai iskola fókuszál. Dweck elmélete és kutatásai (2006, 2007) szerint az intelligenciánkra vonatkozó *tudati beállítódásaink* (mindsets), amelyek rögzültek vagy termékenyek (fixed versus growth) lehetnek, jelentős mértékben befolyásolják az aktuális intellektuális teljesítményünk szintjét, iskolai sikereinket, s ezek az egyéni potenciálhoz mért eredményesség skáláján eltérő eredményekhez vezetnek.

Észak-Amerika viszonylatában érvényes megállapítás, hogy a közoktatás intézményrendszere a diákokat elsősorban a szingularista intelligenciakoncepció mentén minősíti és értékeli (GARDNER, 1993), s ezért felvetődik, hogy az egyéni hozzáférés biztosítása korlátozott a tudásátadás folyamatában atipikusként leírt tanulók esetében – a méltányosság és esélyteremtés rendszerszintű megjelenése – legalábbis az erre való deklarált törekvés – mellett is. Mivel az intelligencia és a tehetség fogalmai egymástól szinte elválaszthatatlannak, s a neveléstudományok egy napjainkban aktuális fókuszát jelentik, tanulmányomban Gardner (1998) és Dweck (2006) vonatkozó nézeteit is felvázolom, a szerzők munkásságának pedagógiai konzekvenciáit érintve.

Bár ezen elméletek közel három évtizedes nemzetközi tudományos diskusszió tárgyát képezik, a magyar nyelvű diskurzusban csupán érintőlegesen, esetlegesen, utalásszerűen vannak jelen. E tanulmányban megkísérlem részletezőn összegezni esszenciájukat, bemutatni egymáshoz való viszonyukat, jelezni a tanulás természetéhez köthető jelentőségüket azzal a szándékkal, hogy érvényességüket a Kárpát-medencében alkotó neveléstudományok oktatói-kutatói körében hangsúlyossá tegyem. Ezen elméleteket olyan keretként értelmezem, amelyek a tanulás diverzitásának kezelésekor gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek számára is tájékozódási pontot, magyarázatot jelenthetnek.

Neurodiverzitás

Két évtizede sincs, hogy e fogalom publikált formában először megjelent: az ausztrál Singer a társadalomtudományok mesterfokozatán a kilencvenes évek végén írt szakdolgozatában (1998) a biodiverzitás mintájára körvonalazta e koncepciót, amit később egy tanulmánykötetben tudományos publikáció formájában is megjelentetett (SINGER, 1999). Műveinek címei önmagukban véve is figyelemfelkeltők: a Sydney Műszaki Egyetem Humán és Társadalomtudományi Karán írt dolgozat a *Befogadott kívülállók: az autizmus spektrumon élők közösségének születése – egy a neurológiai diverzitás alapján álló társadalmi mozgalom személyes felfedezése* címet viseli; míg később, az Egyesült Királyságban napvilágot látott írása: *Miért nem lehetünk egyszer az életben normálisak? Egy névtelen problémától egy, a másság új kategóriájának születéséig*. Singer szemléletének újszerűségét mutatja, hogy a munkáját

befogadó tanulmánykötet: *A fogyatékoság diskurzusa* (CORKER, FRENCH, 1999), amelyhez viszonyítva Singer közlése a befogadó mű címe által sugallt uralkodó paradigma meghaladását sejteti.

Singer a posztmodern fregmentációhoz illeszkedve a fogyatékoság diskurzusának egy alternatíváját kínálja, s az általa használt neurológiai diverzitás, később neurodiverzitás koncepciója más szerzőknél is megjelenik. Blume (1998) a neurológia szempontjából tipikus (NT) versus a neurológia szempontjából atipikus dichotómiájaként értelmezi az új fogalmat, s a Szilikon-völgyben tipikusan felülreprezentált, jellemzően autizmus spektrumon lévő „kockafejeket” (geeks) sorolja az utóbbi kategóriába. Kifigurázza az idegrendszerük hálózatát tekintve NT-eket, akik a kibernetika világában többnyire igencsak fogyatékosnak bizonyulnak. Silberman (2013) szintén az informatika világát hívja segítségül a norma-relativizáció magyarázatául, amikor azt állítja, hogy nem mondható egy hardverről, hogy hibás, csupán azért, mert nem Windows-kompatibilis.

A neveléstudományok világában a neurodiverzitás témakörében Armstrong (2011) munkája az első konceptualizált kiadvány, amelyben a szerző e fogalmat nyolc ismérv mentén írja le.

1. Az emberi agy sokkal inkább úgy működik, mint egy ökoszisztéma, semmint egy gép; következésképp a deficit-diskurzus helyett időszerű a diverzitás koncepcióját fókuszálnunk. Míg a Descartes-nál megjelenő klasszikus szimbólum a mechanikus agy, a valóságban idegrendszerünk inkább hasonlítható egy egyedi, változatos esőerdőre – biológiai organizmusról lévén szó.
2. Az emberi lények, az emberi agy nem kompetens versus inkompetens dichotómiákban írható le, sokkal inkább kompetencia-kontinuumok mentén. Épp úgy, ahogy egy táj arculata is fokozatosan változik, az oktatásban hagyományosan neurológiailag atipikusként címkézett autizmus is spektrumként írható le.
3. Bármilyen humán kompetencia azon kultúrák értékei mentén meghatározott, amelyekhez tartozunk. Az Egyesült Államokban a Polgárháború idején teljesen bevett volt a rabszolgák szökésének patológizáló leírása (drapetomania: drapates – szökés, mania – örület /gör./). Napjainkban a közoktatás expanziójának ideája, hogy minden gyermek megfelelő életkorban tudjon olvasni, s amennyiben ez nem történik meg, patológizálunk (diszlexia, funkcionális analfabetizmus).
4. Mivel kompetenciánk relatív, társadalmi tér- és időfüggő, hogy egy adott kultúrában fogyatékosként vagy tehetségesként tartanak nyilván bennünket. Agyunk nem társadalmi vákuumban létezik, az egyes társadalmak maguk definiálják, hogy mit tekintenek patológikusnak.
5. Sikereink az életben függenek attól, hogy agyunk alkalmazkodik-e, s milyen mértékben a bennünket körülvevő környezet szükségleteihez, azaz az adaptivitás értéként artikulálható.
6. Ugyanakkor sikereink az életben attól is függenek, hogy mi magunk hogyan módosítjuk a bennünket körülvevő környezetet saját agyunk szükségleteinek megfelelően. Az eredetileg ökológiai fogalom, a niche-konstrukció társadalmi jelentéssel is felruházható: a környezet és az egyén visszahatása egymásra a neveléstudományokban is értelmezhetővé válik.
7. Niche-konstrukcióink részei a karrier- és életstílus-választásaink, segítő technikáink, az emberi erőforrások, valamint más életerősítő stratégiák, amelyek a neurodiverz egyén speciális szükségleteire szabottak. Már említett példája ennek az Aspergerszindrómások felülreprezentáltsága a Szilikon-völgyben.
8. A pozitív niche-konstrukciók közvetlenül módosítják az agyat, aminek következtésképp nőnek az esélyei az adaptációra, a környezethez való alkalmazkodásra (ARMST-

RONG, 2011). Neveléstudományok tekintetében a neuroplaszticitás magyarázza a szinapszisokat újraépítő mozgásterápiák hatékonyságát, vagy a megnövekedett szürkeállományt multilingvis gyermekek körében (PLÉH, 2008).

Az intézményes oktatás vonatkozásában fentiek alapján az armstrongi konzekvencia értelmében univerzálisan tervezett tanulás szükséges annak érdekében, hogy minden egyes tanuló, diák egyedi és különleges képességeit (ki)használhassa – például a későbbiekben tárgyalásra kerülő plurális intelligenciakoncepciók közoktatási relevanciáihoz rendelhető tanulási stratégiák alkalmazása által. Armstrong a paradigmaváltás szükségességét hangsúlyozza a hagyományosan neurológiailag atipikusként jellemzett tanulókkal történő bánásmód kapcsán (2009), mivel a gyakorlatban uralkodó *deficit-paradigma*

- különböző hiányosságok alapján osztályozza az egyéneket;
- a különböző hiányosságokat standardizált tesztekkel méri, a hibákra, alacsony pontszámokra, gyengeségekre koncentrál;
- a hiányosságok megoldásaként olyan kezelési stratégiákat alkalmaz, amelyek egyáltalán nem életszerűek;
- elválasztja az egyént a társaitól, elkülönített csoportban, osztályban vagy programban végzett speciális kezelésekre;
- a „normál” osztályokban használttól eltérő speciális kifejezéseket, tesztek, programokat, segédeszközöket, anyagokat és munkafüzeteket alkalmaz;
- az egyén életét különböző oktatási/viselkedési időszakokra osztja, valamint ezeket ellenőrzi, méri és módosítja;
- fejlesztőpedagógiai programokat dolgoz ki, a normál oktatási programokkal párhuzamosan futtatva. A két program oktatói elvétve találkoznak, egyéni fejlesztési találkozók kivételével.

Ugyanakkor a kívánatos növekedési paradigma kerüli a címkézést, azt az egyént is egészségesnek tekinti, akinek speciális igényei vannak.

- Az egyén szükségleteit egyéni, természetes módszerek alapján becsüli fel, az erősségekre koncentrál.
- Az egyéni tanulást és fejlődést gazdag és változatos feladatokkal biztosítja, amelyeket a valós életből meríti.
- Fenntartja az egyén kapcsolatát a hozzátartozóival, hogy a lehető „legnormálisabb” életkörülményeket biztosítsa neki.
- Olyan anyagokat, módszereket és feladatokat használ, amelyek minden gyermek számára megfelelőek.
- A biodiverzitás és kulturális diverzitás elméleteit minden tanuló neurodiverzitására alkalmazza.
- kollaboratív modellek kialakításával teszi lehetővé a tanárok és fejlesztőpedagógusok együttműködését. (ARMSTRONG, 2009).

Az intelligencia értelmezésének nyomában

Elméleti és klinikai pszichológusok körében is rendkívül vitatottak az intelligencia lehetséges értelmezési keretei. Az Amerikai Pszichológiai Társaság Tudományos Ügyek Tanácsa (*American Psychological Association Board of Scientific Affairs, APA BSA*) megrendelésére vezető amerikai pszichológusok átfogó kutatást közöltek a témában a múlt század végén (NEISSER, BOODOO, BOUCHARD, BOYKIN, BRODY, CECI, HALPERN, LOEHLIN, PERLOFF, STERNBERG ÉS

URBINA, 1996) – megválaszolatlan kérdések sorát hagyva maguk után, amelyekre azóta is eltérő, sokszor egymásnak ellentmondó válaszok születnek. (PLUCKER, 2003).

A szó szemantikai eredetvizsgálatát tekintve intelligensnek nevezhető az a személy, aki képes különbséget tenni, meg tudja különböztetni a fontosat a jelentéktelentől, a lényegest a lényegtelentől – amihez valójában nem (vagy nem csupán) ismeretanyagra van szükség. E magyarázat szolgált alapot az intelligencia alternatív definícióihoz – azon leírásokhoz, amelyek e fogalmi absztraktumot nem csupán az értelem szinonimájaként használják. A latin *intelligentia* egyes számú, nőnemű főnév, tehát grammatikai értelemben – bár a bevett szóhasználat miatt szokatlanoknak tűnik – használható többes számban – latinul, angolul, magyarul egyaránt.

Bár intelligenciánk mérése, s ezáltal az egyén intellektuális képességeinek címkézése akár iskoláskor előtt megtörténhet, az IQ-tesztet eredetileg nem azzal a szándékkal hozták létre alkotói, hogy a gyermekek megváltoztathatatlan intelligenciaszintjét kimutassák (DWECK, 2006). A Párizsban dolgozó Binet a 20. század elején azért tervezte ezt a tesztet, hogy azonosíthassa azokat a gyerekeket, akik nem profitálnak a francia főváros iskoláiból, s ezáltal új típusú oktatási-nevelési programok megtervezésének alapját kívánta létrehozni. Anélkül, hogy a gyermekek egyéni intellektuális különbségeit tagadta volna, Binet abban hitt, hogy az oktatás-nevelés és a gyakorlat alapvető változásokat hozhat az intelligencia terén. Az alábbi idézet egyik fő művéből (*Modern gondolatok a gyermekekről*) való, amelyben több száz tanulási nehézséggel küzdő gyermekkel végzett munkájának összegzését adja:

„Néhány modern filozófus... azt állítja, hogy az egyén intelligenciája egy rögzült mennyiség – olyan mennyiség, melynek mértékét növelni lehetetlen. Tüntetőleg kell fellépünk az ilyen brutális pesszimizmussal szemben... Rendszeres gyakorlással, és mindenekelőtt a megfelelő módszerek alkalmazásával sikerülhet növelni figyelmünk, memóriánk, ítélőképességünk mértékét, s ezek által a szó szoros értelmében intelligensebbé válhatunk.” (BINET, in: DWECK, 2006:5)

E gondolat echojaként is felidézhető Bruner visszaemlékezése az ifjú Gardnerről, a többszörös intelligenciák elméletének későbbi megalkotójáról, aki a 60-as évek végén Harvardon, az irodájában egy beszélgetés során indulatosan így fogalmazott: „Az emberek különbözőképp használják az értelmüket, az Isten szerelmére, hogy lehetne egy olyan egyszeri érték, mint az IQ által erről bármit is megtudnunk?!” (BRUNER, 2014:168).

Tekinthetjük e kijelentést a plurális intelligenciakoncepciókat valló pszichológusok alapvető nézete közérthető megfogalmazásának. Eszerint ugyanis mentális képességeink között elsődlegesek az észlelési sebesség, emlékezés, számolás, téri viszonyok megértése, nyelvi megértés, beszédkésztség, következtetés – a g-faktor (*general*), azonban – amiről a szingularisták úgy vélekednek, hogy a részképességekből felépülő hierarchia csúcsán helyezkedik el, azaz egy olyan egységes képesség, amely minden intellektuális részképességünket is meghatározza – csupán másodlagos (CIANCIOLO, STERNBERG, 2007).

Gardner intelligenciakoncepciója

A harvardi professzor harminc éve publikálta a többszörös intelligenciákra vonatkozó elméletét (1983). Álláspontja szerint minden ember többféle, egymástól független intelligenciával rendelkezik, azaz egyes területeken különböző mértékben vagyunk intelligensek. Felfogása a pszichometria képviselői körében vitatott (SCHALER, 2006), gyakorló pedagógusok között azonban elméletének népes nemzetközi alkalmazótáborát találjuk.

Az intelligencia Gardner szerint az a képességünk, hogy megtaláljuk és megoldjuk a problémákat, valamint értékes produktumokat hozunk létre saját kultúránkban. Fajspecifikus (emberi), egyéni különbségeket mutat, és adott feladat alkalmas kivitelezését

jelentí. Kutatásaira és vizsgálataira alapozva Gardner az alábbi nyolc összetevő együttes érvényessége esetén azonosítja a humán operációt intelligenciaként:

- Agyi funkcióként értelmezhető izoláció
- Alacsony előfordulású feljegyzett rendkívűliség
- Azonosítható műveletegyüttes
- Fejlődéstörténet, kiválósággal záruló performancia
- Evolúciós történet
- Vizsgálhatóság és mérhetőség pszichológiai feladatsorral
- Azonosíthatóság és tesztelhetőség pszichometriai eszköztárral
- Rendszerben kódolt szimbólumok

Az intelligencia fogalmát Gardner többes számban (*intelligences*) használja. Az első többszörös intelligenciákról szóló művében (GARDNER, 1983) hét egymástól független entitásként különböztet meg *verbális, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi, interperszonális és intraperszonális* intelligenciát. Későbbi műveiben (GARDNER, 2006a, 2006b) már egy nyolcadik, a *környezeti*, illetve egy „nyolc és feledik”, *egzisztenciális* intelligenciáról is olvashatunk (utóbbi nem felel meg mind a nyolc gardneri kritériumnak).

A nyelvi intelligencia azon képességünk, amelyik szóbeli és írásos nyelvi produktumok, információk analizálására és megalkotására irányul (beszédproduktum, szövegértés). A logikai-matematikai intelligenciánk által absztrakt problémák megoldására vagyunk képesek (például egyenletek felírása), térbeli intelligenciánkon keresztül felismerünk, megkülönböztetünk nagyléptékű és finom alakzatokat. Zenei intelligenciánk az a képességünk, ami által különböző hangzatokat jelentéssel ruházunk fel, létrehozunk dallamokat, és emlékezünk azokra. Természeti-környezeti intelligenciánk tesz képessé az időjárás jeleinek értelmezésére vagy a különféle fajok megkülönböztetésére, míg testi-kinesztéziás intelligenciánk által képesek vagyunk saját testünket használni egy-egy probléma megoldására vagy megjelenítésére. Interperszonális intelligenciánk mások – míg intraperszonális intelligenciánk saját érzéseink, hangulataink, vágyaink, motivációink és szándékaink felismerésére és megértésére irányul (DAVIS, CHRISTODOULOU, SEIDER és GARDNER, 2010). Bár a nyelvi domain-en megjelenő olvasás és írás csakúgy különböző képességeket mozgósít, mint a zenei intelligencia esetében a zeneszerzés és az előadás, Gardner ezeket a kategóriákat *al-intelligenciákként* kezeli. (STERNBERG, 2014)

Gardner feltételezése szerint az általa leírt intelligenciákban mindenki elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékét és mintázatát tekintve különbözünk egymástól. Az egyes intelligenciák bár elkülönülnek, de kölcsönösen nem zárják ki egymást; egymással összhangban hatnak. Az intelligencia Gardner-féle értelmezésének társadalmi hozadéka, hogy optimális esetben – amennyiben mindenki saját intelligenciaprofiljának megfelelő képzésben részesül – minden egyes individuum saját erősségeinek maximumával támogathatja közösségét.

Intelligenciaprofilon egy adott személy egyes intelligenciáinak különböző erősségű megnyilvánulását értjük (GARDNER, 2006b). A változatok széles skálán mozoghatnak, bár van néhány jellemző profilösszetevő is: a pedagógusok intelligenciaprofiljában tipikus a verbális és interperszonális intelligenciák erőssége. *Lézerprofilúak* azok a személyek, akiknek egy vagy két intelligenciája kimagasló – ők jellemzően olyan foglalkozásokat űznek akár több évtizeden keresztül, amelyekben domináns intelligenciájukat vagy intelligenciapárjukat erősíthetik. *Keresőlámpa profilú* személyek esetében három vagy több egyforma erősségű intelligencia figyelhető meg – széles radarképernyőként funkcionálva monitorozzák az egész koherenciáját (tipikus példái az üzletemberek, politikusok).

Mivel az intelligencia értelmezhető úgy is, mint különböző kontextusokban a tanulás képessége, a megértés különböző aspektusait vizsgálva Gardner a tanuláselméleteket is

érinti (2009). Véleménye szerint fontos, hogy mindenki elsajátítsa a tantervben szereplő anyagot, elhatárolódik azonban a hagyományos oktatás és pedagógusképzés azon megközelítésétől, hogy ezeket a dolgokat egyetlen módon elegendő tanítani.

A különböző kultúra és származás, személyes élmények és tapasztalatok miatt a tanulók nem „tisztá lappal” érkeznek az iskolába, nem lehet őket egyetlen, egysíkú szellemi fejlődéshez igazítani. Mindegyiküknek különböző gondolatai, erősségei és gyengeségei vannak, ami az információ feldolgozásában is megmutatkozik. Ez a változatosság bár kezdetben megnehezíti a pedagógus munkáját, segítséget nyújthat a hatásosabb tanítás elérésében is. Ugyanis ha egy tanár képes alkalmazni különböző pedagógiai módszereket, lehetősége nyílik arra, hogy minél több diákot bevonjon a lehető leghatásosabb módon.

Gardner *hatféle fókusz*t, kiindulópontot kínál továbbgondolásra a tananyag jellegétől függetlenül. Az *elbeszélés* azon diákok körében hatékony elsősorban, akik szeretnek történeteken keresztül megismerkedni bizonyos témákkal. Ekkor nyelvi vagy filmes eszközök által szerepeltethetünk főhősöket, konfliktusokat, megoldásra váró problémákat, elérendő célokat, felkorbácsolt és legtöbbször lecsillapított indulatokat. A *menyiségi/számszerű* megközelítés azoknak a diákoknak kedvezhet, akik szeretnek számokkal, a belőlük következő sémákkal, elvégezhető műveletekkel, a méretekkel, arányokkal és átváltásokkal foglalkozni. Akadnak tanulók, akiket erősen foglalkoztatnak az alapvető, *létezéssel* kapcsolatos kérdések. Szinte minden fiatalban felmerülnek hasonló gondolatok, általában művészeti alkotások vagy mítoszok kapcsán: ilyenkor az erősen filozofikus alkatúak előléphetnek, bekapcsolódhatnak a szóbeli vitákba. Egyeseket komolyan inspirál az *esztétikai* megközelítés: a különböző művészeti alkotások vagy tárgyak, amelyek elrendezésénél aprólékosan ügyeltek az egyensúlyra és harmóniára. Többek egy adott témába a legegyszerűbben cselekvésen keresztül tudnak bevonódni: számukra fontos, hogy építhessenek valamit, különböző anyagokkal dolgozhassanak és kísérleteket végezthessenek *aktív bevonás/részvétel* által. Végül a *társas közeg kihasználhatósága* is megfontolandó: sokan sokkal hatékonyabban képesek tanulni olyan csoportban, ahol lehetőségük van különböző szerepek vállalására, mások nézőpontjainak megismerésére, folyamatos interakcióra és egymás kiegészítésére (GARDNER, 2009).

Sternberg triarchikus modellje: a gardneri koncepció lehetséges komplementer teóriája

Gardnerrel szinte egy időben indult az a kritikai hang, amely az intelligencia egységes értelmezése helyett annak háromszintű modelljét vázolja (STERNBERG, 1985). Ebben a teóriában az *analitikus*, a *gyakorlati* és a *kreatív intelligencia* kerül leírásra. Közülük az elméletalkotó szerint az IQ-tesztek csak az analitikus intelligenciát mérik.

A *praktikus intelligencia* egyik fontos formája a nem tudatos (tacit) tudás. Sternberg definíciója szerint ez mások közvetlen segítségével nélkül szerzett, cselekvésorientált tudás, amely képessé teszi az embert, hogy elérje a számára értékes célokat (STERNBERG, 1985). Független lehet az iskolai teljesítménytől vagy az IQ-teszteken elért eredményektől – példaként Sternberg olyan brazil utcagyerekeket említ, akik az iskolarendszerből kiesnek ugyan, mindennapi megélhetésüket azonban rendkívül fiatalon, önállóan képesek biztosítani.

Sternberg az analitikus problémafelvetést a gyakorlati problémafelvetéssel ütközteti, s az előbbit az iskolákban tipikusan előforduló, sokszor életidegen természetűként írja le. Míg az analitikus problémát mások fogalmazzák meg helyettünk, a gyakorlati problémát magunknak kell először felismernünk, majd megfogalmazzunk. Míg az analitikus probléma pontosan meghatározott, s megoldásához minden szükséges részinformációval rendelkezünk, addig a gyakorlati probléma alig meghatározott, s nem feltétlenül adottak

a megoldásához szükséges információk. Az analitikus probléma jellemzően egyféleképpen megoldható, míg a gyakorlati problémák megoldása többféleképpen lehetséges. Mivel többnyire az analitikus problémafelvetésnek nincs köze a mindennapi tapasztalatokhoz, így önmagában nem érdekes, ugyanakkor a gyakorlati probléma mindennapi tapasztalatainkba beágyazva jelentkezik, s így motiváció által bevonódunk megoldásába.

A *kreativitásról* (2008b) Sternberg úgy vélekedik, hogy az új ideák és/vagy produktumok létrehozását célozza, egyszerre domain-specifikus és generális, mérhető és fejleszthető. Ugyanakkor társadalmi jutalma a gyakorlatban kevesebb, mint várható volna, mivel mindenkori kormányzati, választási ellenérdekeltséget von maga után, így nehezen tanulmányozható, nem főáramú kutatási terület. Népszerűsége miatt e téma Sternberg szerint tudományosan megkérdőjelezhető – bár Gardner is publikált hasonló tematikájú művet (1994).

Napjainkban Sternberg (2014:462–463) saját teóriáját és Gardnerét nagyban egymással komplementer elméletekként tárgyalja. A nyelvi domain tekintetében a kreatív mátrixon egy könyv megírása állhat, míg az analitikus találkozási ponton a könyv ismertetőjének megírása – a praktikus találkozási pont pedig, amikor valaki tömegeket képes meggyőzni egy adott könyv megvásárlásának jelentőségéről. A zenei intelligencia tekintetében alkotható zenei mű (kreatív domain), elemezhető is (analitikus), és megfelelő minőségben rögzíthető – akár piaci megfontolásból (praktikus).

A két elmélet ötvözésére gyakorlati kísérletek is történtek az Egyesült Államokban a kilencvenes években a PIFS (Practical Intelligence for Schools, Praktikus Intelligencia Iskolák Számára) (GARDNER, KRECHEVSKY, STERNBERG és OKAGAKI, 1994); illetve a CIFS (Creative Intelligence for Schools, Kreatív Intelligencia Iskolák Számára: STERNBERG, 2008a) projektek megvalósítása által. Retrospektív Gardner úgy látja (2014:473), hogy ezen együttműködések legjelentősebb sikerének a felső tagozatos diákok számára létrehozott tananyagok tekinthetők.

Dweck a tudati beállítódásainkról

Dweck, a Stanford Egyetem elismert pszichológusa, vezető kutatónője a személyiség-, szociál- és fejlődépszichológia területeken, aki a teljesítmény és a siker több évtizedes kutatása során tudati beállítódásaink erejének jelentőségét tárta fel. Elméletében kifejti, hogy miért nem csupán a tehetség és a képességek mértéke tesz sikeressé bennünket. Elmagyarázza, hogy képességeink dicsérete miért nem erősíti énképünket, hanem azt veszélyeztetve miként váltja ki épp az ellenkező hatást. Leírja, hogy a megfelelő tudati beállítódással hozzájárulhatunk gyermekeink és tanítványaink iskolai sikereinek növeléséhez csakúgy, mint saját személyes életünk és szakmai karrierünk során kitűzött céljaink eléréséhez. *Tudati beállítódáson (mindset)* az intelligenciáról, képességekről, személyiségjegyekről kialakult nézeteinket, saját percepcióinkat érti.

Dweck elmélete szerint (2006) amennyiben abban hiszünk, hogy képességeink kőbe vésett entitások – azaz *rögzült tudattal (fixed mindset)* rendelkezünk –, folyamatosan a bizonyítás kényszere alatt élünk. A rögzült tudat értelmezhető úgy is, mint *statikus intelligencia*. Amennyiben egy bizonyos mértékű intelligenciával bírunk, egy bizonyos személyiségűnek véljük magunkat, és bizonyos morális értékekhez kötődünk – bizonyítanunk kell, hogy a felsoroltak mindegyikével kielégítő mértékben rendelkezünk.

A másik lehetséges tudati beállítódás értelmében a személyre jellemző vonások nem adott mértékkel állnak rendelkezésünkre egy életen át. Ebben a tudati beállítódásban az adott jellemzők csupán a fejlődés kezdőpontjait jelentik. A *termékeny tudat (growth mindset)* vagy *fejleszthető intelligencia* azon a meggyőződésen alapszik, hogy legalapvetőbb tulajdonságainkat saját erőfeszítéseink által formálhatjuk. Bár az emberek rengeteg dologban

különböznek – eredeti tehetségük, hajlamuk, érdeklődési körük vagy akár temperamentumuk tekintetében –, mindenki képes változni és kiteljesedni igyekezet és tapasztalat által.

Természetesen a termékeny tudatú emberek sem hiszik, hogy bárki bármivé válhat, hogy bárkiből lehet alapos motiváltság és iskolázottság eredményeként akár Einstein vagy Beethoven. Abban azonban hisznek, hogy egy személy valódi potenciálja ismeretlen (és nem megismerhető); s hogy lehetetlen előre látni, mi minden hozható tökélyre évekig tartó odaszánás, gyakorlás és erőfeszítés által. Dweck és munkatársai kísérleti eredményei szerint a potenciál önmagában arra való adottságunk, hogy erőfeszítések árán időről időre fejleszthetjük készségeinket. Soha nem tudhatjuk, hogy az idő és energia befektetésével mivé válhat valaki.

A kétféle beállítódás a kihívások, akadályok, erőfeszítések, kritikák, illetve mások sikerei kapcsán jellemzően mutatott reakcióink mentén érhető tetten. Amennyiben intelligenciánk statikus, úgy az a kívánatos számunkra, hogy okosnak mutatkozzunk, a ránk vonatkozó percepció feltétlenül pozitív legyen; fejleszthető intelligenciájú egyének számára azonban maga a tanulás kívánatos, függetlenül mások véleményétől.

Kihívásokon Dweck olyan előttünk álló feladatok elvállalását érti, amelyek nem kötelezők az egyén számára (tanulmányaink során ilyen lehet például részvétel egy-egy versenyen, ösztöndíjak megpályázása). Rögzült tudattal kerüljük ezeket, hiszen veszélyeztetik a komfortzónánkat – termékeny tudattal azonban vállaljuk a kihívásokat.

Az akadályok úgy különböztethetők meg a kihívásoktól, hogy azok egy-egy cél eléréséhez feltétlenül teljesítendő feladatokként állnak előttünk – ilyen sokak számára Magyarországon a diplomázáshoz szükséges nyelvvizsga megszerzése. Rögzült tudattal védekezővé válunk az akadályokkal szemben (feladjuk a diplomaszerezés célját, vagy csalással szerzünk nyelvvizsga-bizonyítványt), míg a termékeny tudatú személy kitartása az akadályok felmerülése kapcsán is megmarad (nyelvet tanul, nyelvtudását fejleszti, majd nyelvvizsgát tesz).

A két tudati beállítódás közti különbség különösen szembetűnő az erőfeszítések értelmezésekor. A rögzült tudat nézőpontjából az erőfeszítés csupán tökéletlen emberekre jellemző. Mikor valaki tisztában van saját tökéletlenségével, nincs veszteni valója, ha próbálkozik. Amikor azonban a hírnevet úgy követeljük, hogy a tökéletlenség árnyéka sem vetülhet ránk – amennyiben zseniként, őstehetségként, természet adta talentumként tekintenek ránk és tekintünk önmagunkra –, akkor sokat veszíthetünk. Az erőfeszítés csökkent értékűként tüntethet fel. Termékeny tudattal azonban másként vélekedünk e tulajdonságról. A zseniknek keményen meg kell küzdeniük sikereikért, eredményeikért. Nem szükséges hősként tekintenünk rájuk, amennyiben tehetségük *adottság* – készen kapták, nem tettek érte. A termékeny tudatúak is elismerik a tehetséget, de csodálják az erőfeszítést, mivel az képességeink mértékétől függetlenül is működésbe hozza adottságainkat, és teljesítményt hoz létre. Rögzült tudatuként megvetjük az erőfeszítéseket, termékeny tudatuként azonban a kiválóság felé vezető út egy ösvényeként értelmezzük azokat.

A kritikákra adott reakcióink is eltérnek a két tudati beállítódás esetén. Statikus intelligenciaállapotban semmibe vesszük a ránk nézve negatív, ám hasznos visszajelzéseket, míg dinamikus intelligenciával tanulunk ezekből. Mások sikereit fenyegetésként éljük meg, ha tudatunk rögzült állapotú, termékeny beállítódás esetén azonban ezek példaként állnak előttünk, s inspirálnak bennünket.

A rögzült tudati beállítódás, a statikus intelligencia eredménye, hogy céljainkat idejekorán feladjuk, így kevesebbet érünk el, mint amire képesek vagyunk, s a bennünk rejlő potenciál kiaknázatlan marad. (DWECK, 2006) A termékeny tudati beállítódás, a fejleszthető intelligencia következménye ugyanakkor, hogy az egyén egyre magasabb szintű teljesítmény elérésére képes, potenciálja kiteljesítésére – agyunk plaszticitásának is köszönhetően, amit az idegtudomány kurrens eredményei is alátámasztanak. (DOIDGE, in: DWECK, 2007)

A rögzült tudati beállítódás korlátozza a teljesítményt. Zavaró gondolatokat ébreszt, az erőfeszítést ellenszenves tulajdonságként állítja be, sikertelen tanulási stratégiákhoz vezet. Ellenségessé, s nem szövetségessé tesz másokat. A fontos eredmények eléréséhez hosszas koncentrálásra, rendkívüli erőfeszítésekre és egy olyan feneketlen bőröndre van szükségünk, ami telis-tele van stratégiákkal és a tanulásunkat segítő szövetségeseikkel. Ezt kínálja a termékeny tudat, és ezért segíti elő képességeink kiteljesedését és gyümölcsözését (DWECK, 2006).

Neveléstudományokra vonatkozó szignifikáns dweck-i konzekvencia a dicséretes helyes megfogalmazása is. Amennyiben az egyént minősítjük („Pistike, milyen okos vagy!”), a rögzült tudati beállítódást erősítjük. Ugyanakkor a teljesítmény minősítése által („Pistike, milyen ügyesen oldottad meg ezt a feladatot!”) a termékeny tudati beállítódás kialakulását segíthetjük elő (DWECK, 2006, 2007).

A tehetség

Az intelligencia és a tehetség fogalmai egymástól szinte elválaszthatatlanok, s mivel tárgyalásuk örök érvényű kérdésfeltevésen alapul, a neveléstudomány egyik ma is aktuális fókuszát jelentik. A *tehetség* a magyar nyelvben a tettere, cselekvésre való képességet, adottságot, lehetőséget jelöli. Az azonos fogalom angol nyelvű megfelelői a *talent*, illetve a *gifted/ness* kifejezések. Az előbbi görög eredetű szó, a *talentum* újszövetségi kifejezésből ered, amely eredetileg súly- és/vagy pénzmértéket jelölt, majd a középkorban a Máté evangéliuma 25. fejezetének 14–30. verseiben leírt „talentumok példázata” nyomán kezdték használni a nemzeti nyelvekben a különös természetes képességek, adottságok, hajlam (aptitúd) jelölésére. A *gifted* kifejezés szintén az ajándék szóból származtatható, szó szerinti jelentése megajándékozott, azaz nem az egyén érdekéért jelöli annak átlagostól eltérő voltát.

Gardner tehetségkutatása során (1998) különböző területeken kiemelkedő teljesítményt mutató, rendkívüli alkotásokat létrehozó személyek életútját vizsgálta és elemezte. Rámutatott, hogy az intelligenciát nem csupán biológiai örökségünk határozza meg, hanem az egy adott kulturális környezet vagy közösség által értékesnek tartott problémamegoldó vagy termékelőállító képességként is felfogható. Vizsgálatai során három elem interakciói közötti összefüggéseket kutatta: az *egyént* a maga tehetségeivel és céljaival; az illető *működési területét* (a tudomány- vagy művészeti ágat, amelyben a vizsgált személy maradandót alkotott), s az adott földrajzi, történeti, társadalmi, személyes *körzetet* (az adott géniuszt befolyásoló személyek és intézmények együttesét, azaz sohasem kizárólag az illető személyét vagy teljesítményének sajátosságát). E technikát alkalmazva Gardner a rendkívüliség négy formáját különböztette meg: a mester, a teremtő, az önmegfigyelő és a befolyásoló típusokat.

A *mester*, például Wolfgang Amadeus Mozart egy adott tudományterület vagy művészeti ágazat alkotó mestere, aki az adott területen belül folyamatos munkát végez. Jellemzi a „saját út kitaposása”, ellentétben az adott kor releváns modelljeivel, s a felmerülő nehézségek negligálása, ignorálása. Egy-egy új terület megalkotása vagy egy meglévő terület radikális átalakítása számottevő a *teremtő* típusú rendkívüliek esetében – ilyen volt például Sigmund Freud. E típus jellemzője a kreativitás, a szabályszerűség, ugyanakkor a magány is. Bár új elméletek, koncepciók létrehozója, a támogató közeg jelentősen befolyásolhatja a teljesítményét. Az *önmegfigyelő*, mint például Virginia Woolf, befelé forduló típus: saját lelkének mélységeit boncolgatja, s képes önmegfigyelései lényegi folyamatainak meggyőző átadására. Élményei természete neurotikus is lehet, Woolf esetében ez súlyos elmebajhoz, depresszióhoz, öngyilkossághoz vezetett. A *befolyásoló* fő célja mások gondolatainak, érzéseinek és viselkedésének közvetlen befolyásolása (a teremtő típus is ezt teszi, csupán

közvetett formában). Ilyen típusú tehetség volt Mahatma Gandhi. A befolyásoló az általa befolyásoltak (például választói) gondolkodásának megfelelően próbál egy adott közös cél érdekében változásokat végrehajtani. Jellemzi az empátia, amely segíti motivációs, manipulációs tevékenységében, alapos önismerettel bír (tisztában van erősségeivel és gyengeségeivel egyaránt), erős akarátú (e tulajdonság teszi képessé a kockázatvállalásra, tekintélyekkel szembeni fellépésre), s alkalmas a kudarckezelésre, tanulságok levonására.

Egy-egy rendkívüli elméjű személy akár több típust is megtestesíthet, mivel az egyes típusok között nem húzható éles határ. Minden típus esetében három kulcselem dinamikus kölcsönhatása figyelhető meg, ezek a reflexió (ami hosszú távú mérlegelésre tesz képessé), a húzóerő kihasználása, valamint a tapasztalatok pozitív felépítése, az elrendezés. A Gardner által felvázolt négy tehetségtípus mindegyike egy-egy lehetséges vonatkozását jeleníti meg azon potenciáloknak, amelyek valamilyen mértékben mindenkiben megtalálhatók.

Dweck a tehetséggel kapcsolatban óvatosan fogalmaz (2006). Aggodalmát fejezi ki a *gifted* (megajándékozott) kifejezés használata iránt. Bár a tehetségtámogató programokat nem ellenzi, de a címke használatát határozottan, mivel véleménye szerint ez a címkézettéket abban erősíti meg, hogy ők önmagukból fakadóan különlegeseek. Így fixáció alakulhat ki bennük, amely azt sugallja, hogy különösségük saját érdemük, s hogy ők csalhatatlanok. Dweck kutatási eredményei szerint mindez saját potenciáljuk limitálásához is vezethet, amennyiben a hangsúly nem intellektuális növekedésük, fejleszthetőségük erőfeszítések általi realizálhatóságára kerül, s így azt a társadalmi meggyőződést erősíti, hogy a géniuszok születnek, s nem képzés által érnek el eredményeket.

A stanfordi pszichológiai professzor nem vitatja, hogy létezik egy erős, veleszületett, belső komponens, de úgy véli, hogy a géniuszok történeteiben bizonyítottan a motiváció a siker kulcsa. A kreatív zsenikre vonatkozó irodalmak tükrében kutatói egyetértést tapasztal abban a tekintetben, hogy a motiváció a legfontosabb a tehetséggondozás területén. Hozzáteszi, hogy számos illusztris, rendkívüli személyiséget gyermekkorában hétköznapiak, átlagosnak vélték, mindaddig, amíg ők maguk rá nem találtak azon területekre, amelyek későbbi pályafutásuk során motivációt jelentettek számukra – példaként Darwint, Coleridge-ot, Cézanne-t említi.

Gardner és Dweck elméletei nem vitatják az egyén hozott vagy kapott képességei szerepének létezését egy-egy tudományterülettel összefüggésben. Munkásságuk azért tekinthető jelentősnek a neveléstudomány szemszögéből, mivel a motiváció, a képezhetőség, a potenciál kifejtésének felfedezésére és kibontakoztatására helyezik a hangsúlyt minden egyes gyermekre vonatkozólag. Bár utópisztikusnak tűnhet az az elképzelés, hogy a jellemző intelligenciaprofil korai azonosításával, illetve a termékeny tudat formálása által mindenkiből zseni nevelhető, a magyar nyelvű pedagógusképzésben a méltányosság értékei mentén e törekvések megjelenítése időszerű feladatként azonosítható – szem előtt tartva fenti elméletalkotók arra vonatkozó eredményeit, hogy nem minden tehetség azonosítható a köz-, illetve felsőoktatási rendszerek keretein belül.

Zárszó helyett

A tanulásközpontú pedagógia méltányos, hatékony és eredményes gyakorlati megjelenése lehetséges sporadikus, intuitív, esetleges, tacit módon. Jelen írásban a tanulási diverzitás potenciális kereteiként megjelenített neudiverzitás fogalom, valamint a felvázolt plurális intelligenciakonceptiók mentén szintetizáló szándékkal kívántam hangsúlyozni a neveléstudományok művelői körében, hogy a tanuló egyén diverz voltának rendszerszintű, tudatos vizsgálata mindenkor érvényes pedagógusképzési cél és feladat maradhat elméletben és gyakorlatban egyaránt.

Irodalom

- ARMSTRONG, T. (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- ARMSTRONG, T. (2011): *Neurodiversity*. Cambridge: The Perseus Books Group.
- BLUME, H. (1998): "Neurodiversity". The Atlantic.
<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
 [2013. szeptember 28.]
- BRUNER, J. (2014): Cím nélkül. In: Gardner, H. (2014): *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday*. Vol. I. Cambridge, MA: The Offices of Howard Gardner, 166–170.
- CIANCIOLO, A. T., STERNBERG, R. J. (2007): *Az intelligencia rövid története*. Corvina, Budapest.
- CORKE, M., FRENCH, S. (1999., szerk.): *Disability Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press
- DAVIS, K., CHRISTODOULOU, J., SEIDER, S. és GARDNER, H. (2010). *The Theory of Multiple Intelligences*. In: STERNBERG, R. J. (szerk.): *Cambridge Handbook of Intelligence (Unit 1)*. Cambridge: CUP
- DWECK, C. S. (2006): *Mindset. The New Psychology of Success*. New York: Ballentine Books
- DWECK, C. S. (2007): "The Perils and Promises of Praise". *Educational Leadership*. 65 (2), 34–39.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. New York: Basic Books
- GARDNER, H. (1994): *Creating Minds. An anatomy of Creativity as Seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books
- GARDNER, H., KRECHEVSKY, M., STERNBERG, R. J. és OKAGAKI, L. (1994): *Intelligence in context: Enhancing students' practical intelligence for school*. In: MCGILLY, K. (szerk.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press, 105–127.
- GARDNER, H. (1998): *Rendkívüliek*. Kulturtrade, Budapest
- GARDNER, H. (2006a): *Multiple Intelligences*. New Horizons. New York: Basic Books
- GARDNER, H. (2006b): *The Development and Education of the Mind*. New York: Routledge
- GARDNER, H. (2009): *Multiple approaches to understanding*. In: ILERIS, K. (szerk.) *Contemporary Theories of Learning*. London - New York: Routledge, 69–89.
- GARDNER, H. (2014): *Howard's Response to Robert J. Sternberg*. In: GARDNER, H.: *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday*. Volume II Cambridge, MA: The Offices of Howard Gardner.
- GYARMATHY É. (2012): *Diszlexia a digitális korban*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- HARMON, A. (2004): *The Disability Movement Turns to Brains*. *The New York Times*, May 9.
- NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD, T. J., BOYKIN, A. W., BRODY, N., CECL, S. J., HALPERN, D. F., LOEHLIN, J. C., PERLOFF, R., STERNBERG, R. J. és URBINA, S. (1996): *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologist* 51 (2), 77–101.
- PLÉH Cs. (2008): *Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás: a biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete*. *Pedagógusképzés* 6 (1–2), 7–23.
- PLUCKER, J. A. (2003., szerk.): *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. <http://www.indiana.edu/~intell> [2014. június 20.]
- SCHALER, J. (2006): *Howard Gardner under Fire*. Chicago - La Salle, Illinois: Open Court.
- SILBERMAN, S. (2013): *Neurodiversity Rewires Conventional Thinking About Brains*. *Wired*.
<http://www.wired.com/magazine/2013/04/neurodiversity/> [2014. szeptember 28.]

- SINGER, J. (1998): *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the Autism Spectrum: A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity* Sydney: Faculty of Humanities and Social Science University of Technology.
- SINGER, J. (1999): *Why Can't You Be Normal for Once in Your Life? From a Problem with No Name to the Emergence of a New Category of Difference*. In: CORKER, M. és FRENCH, S. (szerk.): *Disability Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press, 59–67.
- STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2008a): 'g', 'g's' or Jees: Which is the Best Model for Developing Abilities, Competences, and Expertise? In: KYLLONEN, P. C., ROBERTS, R. D. és STANKOV, L. (szerk.): *Intelligence: Enhancement and New Constructs*. Oxford / New York: Taylor and Francis Group, 225–266.
- STERNBERG, J. R. (2014): *Howard Gardner's Contributions to Psychology and Education: A Woefully Incomplete Retrospective that is Nevertheless the Best I Can Do*. In: GARDNER, H.: *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday*. Volume II Cambridge, MA: The Offices of Howard Gardner, 457–471.

Bálint Ágnes

TETTEN ÉRT GONDOLATOK

A gerekszáj, az aranyköpés és az aforizma tanuláslélektani tükörben

„Nem tud parancsolni,
aki engedelmeskedni nem tud a nyelvnek.”
(Osvát Ernő)

*Nyelvbotlásaink, azon túl, hogy derűs pillanatokot szereznek, hű tükrei mentális erőfeszíté-
seinknek is. Nyelvészeti szempontból a gerekszáj és az aranyköpés is a nyelvbotlás kategó-
riájába tartozik, az aforizmák egy jelentős része pedig álnyelvbotlásnak, illetve nyelvbotlás-
paródiának tekinthető. A gerekszáj a nyelvvelsajátítás és fogalmi gondolkodás fejlődésének
rögös útján haladó kisgyermek nyelvi és gondolkodási nehézségeinek tükre, ugyanakkor a
gyermek nyelvi kreativitásáról is árulkodik. Tükrözi a gyermeki gondolkodás prelogikus,
egocentrikus tendenciáját, továbbá a gyermek világpalkotó erőfeszítéseit is. A gerekszáj
spontán természetével ellentétben az aranyköpés mindig indukált nyelvbotlás: olyan helyze-
tekben keletkezik, amikor a tanulóknak kell számot adnia tudásáról. A szorongató helyzet át-
meneti „üzemzavar” indukálhat a metakognitív működésben, ami az aranyköpéseket a más
mikroamnesztikus jelenségekkel rokonítja. Közös vonásuk a hibaészlelés hiánya. Az aforizma
szándékosan generált mondás, amely él és visszaél mindazzal a nyelvi és gondolkodásbeli
hibaforrással, amelyből a gerekszáj és az aranyköpések legtöbbször fakad. Az emberi megisme-
rés gondolati és nyelvi útjai az aforizmában sikeresen összeforrnak. Az aforizma a kognitív
csúcsteljesítményeink egyike, amely hozzájárul a kognitív kompetenciánk fejlesztéséhez és
bölcsességünk növeléséhez is.*

*A gerekszáj, az aranyköpés és az aforizma egyfajta kognitív fejlődéstani folytonosságot
képviseel. Együttes tanulmányozásuk egyedülálló módon járulhat hozzá kognitív működé-
sünk metakognitív reflexiójához, metatudásunk növekedéséhez.*

Gerekszáj, aranyköpés, aforizma - a nyelvbotlás „fejlődése”

A kisgyerekek egyes mondásai (amelyeket gerekszáj gyűjtőnévvel illetünk), az iskolások aranyköpései és a felnőttek aforizmái ellenállhatatlanul mosolyt fakasztanak. De vajon mi a humor forrása ezekben a kijelentésekben? Miért értékeljük őket olyan nagyra? Továbbá: miben hasonlítanak, és miben különböznek egymástól ezek a „műfajok”?

Az aranyköpések, mint látni fogjuk, a gerekszájtípusú megnyilatkozások szerves (fejlődéslélektani értelemben vett) folytatásainak tekinthetők, és előfutárai a felnőttek aforizmáinak; ilyen értelemben tehát a három „műfaj” egyfajta folytonosságot képvisel. Nyelvészeti szempontból a gerekszáj és az aranyköpés is a nyelvbotlás kategóriájába tartozik, az aforizmák egy jelentős része pedig álnyelvbotlásnak, illetve nyelvbotlás-paródiának tekinthető. [A nyelvbotlás nyelvészeti meghatározása: „beszédprodukciós hiba, amely a köznyelvi elfogadott normáinak az adott kontextusban és beszédhelyzetben ellentmond” (Gósy, 2004:10)] Jelen

vizsgálódásom azonban a megkerülhetetlen nyelvi elemzés ellenére sem elsősorban nyelvészeti tárgyú. A nyelvi vonatkozások főként azért érdekesek számomra, mert egyedülálló módon árulkodnak a gondolkodás fejlődésének törvényszerűségeiről, formai és tartalmi zavarairól, intellektuális erőfeszítéseink eredményeiről és kudarcairól, és nem utolsó sorban racionális gondolkodásunk korlátairól és végső határaitól. A nyelvi sík mögött minden esetben a gondolat születését, illetve magát a gondolatot szeretném „tetten érni”, majd ezt kognitív pszichológiai mérlegre téve a tanuláslélektani konzekvenciákat levonni.

Az első nehézségbe akkor ütközünk, amikor a rendelkezésre álló gazdag példaanyagban próbálunk eligazodni, rendet teremteni. Pusztán formális jegyek alapján ugyanis nehéz elkülöníteni a gyerekszájat az aranyköpéstől, illetve az aranyköpést az aforizmától, ha nem tudjuk, hogy a „szerző” milyen életkorú, és milyen szándékkal tette kijelentését. Az alábbiakban főként olyan példákkal dolgozom, amelyek többé-kevésbé megbízható forrásból¹ származnak, így megközelítőleg beazonosítható a „szerző” életkora, illetve jó eséllyel következtethetünk a beszélő szándékára.

A gyerekszáj, mint látni fogjuk, a nyelvelsajátítás és a fogalmi fejlődés rögzös útján haladó kisgyermek nyelvi és gondolkodási nehézségeinek tükrö. Spontán nyelvbótlás, amelyre jellemző, hogy a kisgyermek sajátos nyelvi vagy logikai hibát vét, illetve sajátos gyermeki gondolkodásmódjának megfelelően fejezi ki magát. Ezekről a nehézségekről ritkán ejtünk szót, inkább a kognitív fejlődés hihetetlen sebességén ámulunk – a gyerekek pedig (metakognitív képességek híján) nem panaszkodnak róluk. A gyerekszáj vizsgálata ezért hiánypótlónak tekinthető: bepillantást enged a gyermeki elme működésébe.

A gyerekszáj és az aranyköpés közötti fő különbséget az iskolai oktatás eredményezi. A nyelvi és a fogalmi fejlődés természetes menetébe az iskola drasztikus módon beavatkozik. A jótékony gyorsító és gazdagító hatás mellett kivédhetetlen „mellékhatásokat” is generál (például integrálatlan fogalmak tömegével terheli a gyermeki elmét). A gyerekszáj spontán természetével ellentétben, mint látni fogjuk, az aranyköpés mindig indukált nyelvbótlás: olyan helyzetekben keletkezik, amikor a tanulónak kell számot adnia a tudásáról. A szorongató helyzet átmeneti „üzemzavart” indukálhat a metakognitív működésben: az aranyköpések lélektani értelemben a metakogníció kikapcsolásának eredményeképpen létrejött nyelvbótlások, amelyek sajátos nyelvi és logikai hibákkal jellemezhetők. (BÁLINT, 2013b)

Az aforizma – a fentiekkel ellentétben – szándékosan generált mondat, amely él és visszaél mindazzal a nyelvi és gondolkodásbeli hibaforrással, amelyből a gyerekszáj és az aranyköpések legtöbbször fakad, továbbá egyéb kifinomult logikai eszközzel is, hogy a lehető legtömörebben és legszellemesebben fejezze ki a kívánt gondolatot. Az aforizma intellektuális játék, mind az alkotója, mind a befogadója számára.

A gyerekszáj tehát a kisgyermeké „műfaja”, az aranyköpés az iskolásoké (ide értve akár az egyetemista korosztályt is), az aforizma pedig inkább a már némi élettapasztalattal és bölcsességgel rendelkező felnőtteké. Az alábbiakban mindezekről részletesen szólok.

1 A gyerekszajtípusú megnyilatkozásokat internetes fórumokról gyűjtöttem, illetve felhasználtam saját és ismerőseim kisgyermekeitől származó mondatokat is. Az aranyköpéseket tanárkollégák rendelkezésemre bocsátott gyűjteményeiből idézem, illetve szintén tanárok által az internetre feltöltött aranyköpés-gyűjteményeket használtam erre a célra. Az aforizmak esetén is elsősorban az internetes gyűjteményekre támaszkodtam. (Forrásaimat részletesen lásd: Irodalom)

A gyerekszárjról kognitív tükörben

A nyelv és gondolkodás szövetsége

Fogalmi fejlődésünk a nyelv és a gondolkodás összefonódásának, együtt fejlődésének köszönhető. A nyelvnek kétségtelenül fontos szerepe van a megismerés és a gondolkodás irányításában. A nyelvi kódolás segíti az emlékezést, és közvetítő szerepet tölt be a tanulásban. (PLÉH, 2011) A nyelv egyrészt a gondolkodás (mint látni fogjuk, nem mindig elengedhetetlen) eszköze, másrészt a gondolkodás megtermékenyítője: a nyelv a gondolkodás (és az ennek révén létrejövő tudás) mennyiségi és minőségi gazdagodását eredményezi, továbbá metafunkciója révén lehetőséget nyújt a nyelvről való gondolkodásra is.

Tudunk azonban a nyelv nélküli racionális gondolkodás létezéséről is. Ez utóbbira példa János szerzetesbarát esete, aki epilepsziából adódó globális nyelvi deficitje ellenére is mindannyiszor képes volt komplex gyakorlati feladatokat, problémákat megoldani: szállodát találni az idegen városban, rugalmasan reagálni váratlan helyzetekre, étteremben rendelni és fizetni (DONALD, 2001).

A gyerekszárj jelenségének vizsgálata során az alábbiakban sorra vesszük a gyermeki nyelvelsajátítás egyes nehézségeit, illetve az ebből fakadó tipikus hibákat, majd a gyermeki gondolkodás sajátosságainak érvényre jutását firtatjuk a nyelvi produkciókban.

Amikor a gondolat sebesebb, mint a nyelv

A nyelv és a gondolkodás szoros kapcsolatának kezdete vitatott.² Akár születéstől fogva, akár csak másfél éves kor táján történik meg a nyelv és a gondolkodás fejlődésének összefonódása, a *gyerekszárj* megnyilvánulásai arról árulkodnak, hogy néha „külön életet él” a nyelv és a gondolkodás, de legalábbis eltérő a fejlettségi szintjük. Egyik tendencia, hogy a gondolat készen áll, a nyelvi kompetencia azonban színvonalában elmarad tőle. Álljon itt néhány jellemző példa:

- *Tudod anya, kibe vagyok szerelmes? Tégedbe!*
- *Ez a szőrének a báránnya.*
- *A mi barackfánk még nem érett meg.*

A másik tendencia ezzel ellentétes: a megfelelő fogalmi érettség híján a gyerekek sokszor hibásan használják az időre vonatkozó (általuk jól ismert) kifejezéseket: tegnap, holnap, a múlt héten, jövőre stb.

A hat év alatti gyermek még a nyelvelsajátítás intenzív szakaszában van. Annak ellenére, hogy a szókincse rohamosan bővül, még nem mindig képes a tapasztalatok és gondolatok adekvát kifejezésére. Nyelvi kreativitásának ékes bizonyítéka az, hogy a hiányzó szavakat más, már ismert szavakkal pótolja, vagy maga alkot új szót. Az előbbire jó példa: „*Apukám megígérte, hogy vesz nekem egy nagyképu számítógépet*”, az utóbbira pedig a kenyeret rágcsáló kisbaba láttán megfogalmazott „*kenyerészik*” szó. A hasonló hangzású szavak rendre megtévesztik a gyerekeket: az eső zuhogás helyett „*zuhan*”, a szivárvány helyett „*szivárgás*”-t, az atléta helyett „*alátét*”-et mond, a bácsi szájában pedig pipa helyett „*papi*” van.

A félrehallott, félreértett szavak fénykora ez. (Például „*Ma is lesz névtánc?*”) A gyerekek még gyakran másképpen tagolják, vagy általuk jól ismert szavakként észlelik a hallottakat, ami szintén sok derús pillanattal ajándékozta meg a felnőtteket. Néhány példa:

2 Lásd Piaget-Vigotszkij vitája

- *Íliás fagyit kérek! Van íliás?*
- Felnőtt: Én szédülök a mozgólépcsőn.
Gyerek: Én nem dülök szét!
- Felnőtt: Lassan haladnak a munkálatok.
Gyerek: Milyen állat a munkálatok?

A kisgyerekeket nagyon érdeklik a nyelv rejtélyei. Kíváncsiak a dolgok nevére, és a nevek jelentésére, pontos tartalmára is. Erről árulkodik a következő kérdés is: „*A varangyos békán mi a varangy?*”

Amikor a gondolat botlik

A gondolkodás életkori sajátosságai is tetten érhetők a gyerekszaj megnyilvánulásaiban. A hatéves kor alatti gyermek nem képes egyszerre több információ párhuzamos feldolgozására, majd a feldolgozás eredményének szintetizálására. A rivális információk feldolgozása vagy szekvenciális lesz, vagy nem is kerül rá sor maradéktalanul. Integráció helyett gyakran az egymással versengő fogalmak, sémák interferenciája történik, amely nyelvi szinten kontaminációt eredményez. Arra kérdésre, hogy hol van a barátja, egy kisgyermek így felelt: „*Hazon*”. Itt a „haza” és az „otthon” versengő fogalmai egyetlen szóba torlódtak össze. „*Régen ebbe a doktornénibe jártunk!*” – jegyezte meg a négy és fél éves kisfiú, amikor a régi orvosi rendelőjük mellett haladt el (ide jártunk + itt volt a doktornénink). „*Tűnj el az étvágyamból!*” – mondta egy kislány, amikor ebéd közben beröpült egy légy a konyhába (tűnj el + megzavarod az étvágyam). További példa: „*Óvó néni, ők annyira ikrek, hogy nem tudom a nevüket*” (hasonlítanak + megkülönböztethetetlenek).

Piaget (1970) rámutat, hogy az óvodáskorú (azaz a konkrét műveleti szakaszban lévő) gyermek gondolkodása még nélkülözi a logika szabályait. A gyerekszaj-gyűjtemények ennek is számos példáját nyújtják. Az alábbi példa az tükrözi, hogy a következtetés levonása nem a logika szabályai szerint történik: „*Szerintem az apuka az úr a családban, mert ő a leghangosabb, ő tud a legjobban kiabálni. Az anyuka a helyette.*”

A kisgyermek gondolkodásában már jelen vannak a hétköznapi tapasztalatokból leszűrt, vagy a nyelvi félreértésekből fakadó tévképzetek is (vö. KOROM, 2005). Egy példa: „*Kérsz madártejet?*” – „*Nem, én bocitejet szoktam inni.*” A „*madártej*” félreértése nemcsak nyelvi probléma, hanem annak a bizonytalanságára is utal, hogy honnan származhat tej. A „*bocitej*” egy másik tévképzet, hiszen a „*boci*” még nem képes tejet adni. A tévképzetek jelenlétét kifejezetten pozitívan értékelhetjük: arról informálnak bennünket, hogy megindult a fogalmi fejlődés, és a maga természetes útján halad előre. A tévképzeteket ebben a korban a gyermek fogalomalkotási, absztrakciós és világgépalkotási kompetenciái látványos bizonyítékainak tekinthetjük.

A gyerekszaj tanulságai

Miről árulkodnak tehát a gyermeki nyelvbtlások? Arról, hogy az anyanyelv elsajátítása sem feltétlenül zökkenőmentes folyamat. Arról is, hogy a gyermeki beszédprodukción nincs hibaészlelés, ami a metakognitív működések hiányára, fejletlen voltára utal. De árulkodnak a gyerekek nyelvi kreativitásáról is, amely segítségével áthidalják az elégtelen szókincs és a gondolat közötti űrt. Tükrözik a gyermeki gondolkodás prelogikus, egocentrikus tendenciáit, továbbá a gyermek világgépalkotó erőfeszítéseit is.

A metakogníció üzemzavarai és az aranyköpések

Fogalmi terhelés és „szuperkidolgozott” kód

Az aranyköpések megjelenése az iskolába lépéssel kezdődik, amikor a gyermek spontán nyelvfejlődésébe mesterségesen beavatkozunk. A beavatkozás egyrészt abban nyilvánul meg, hogy a tananyag révén a gyermeket nem maradéktalanul megértett tudományos fogalmakkal árasztjuk el. Mennyiségi szinten ez rendkívül sok olyan (többnyire idegen) szót jelent, amelyekkel a gyermek természetes nyelvi környezetében még nem találkozott (és talán nem is fog az iskolán kívül). Számos vonatkozásban olyan ez, mint egy idegen nyelv tanulása. A megtanulandó fogalmak absztrakciós szintje is változó (például térfogat, arány, névutó, társadalom, moll hangnem, imperializmus stb.), és nem feltétlenül igazodik a gyerek életkori sajátosságaihoz. A spontán nyelvfejlődésbe való beavatkozás az is, hogy az iskolába lépő gyereket arra vesszük rá, hogy a kidolgozott kódú nyelvhasználatot részesítse előnyben. Nem lepődhetünk meg tehát azon, hogy a gyerekek nyelvi és gondolkodásfejlődése továbbra sincs szinkronban egymással. Nyelvbtlások sokasága vezethető vissza ezekre az okokra. (BÁLINT, 2013b)

A fogalmak megértésének és integrációjának nehézségeire utalnak az alábbi aranyköpések:

- „A művelődés hasznos volt, hogy felépítsék a reformációt.”
- „Gulag: olyan munkálatok, ahová a szociális ellenséget küldték.”
- Inka nép: „Kolumbusz részéről származó népcsoport.”

A kidolgozott kód érvényre juttatásán fáradozó tanulók néha túllőnek a célon, és „szuperkidolgozott” kódot használnak:

- „II. József Mária és Terézia fia volt.”
- „Ady Boncza Bertalant vette feleségül.”
- „Eötvös József többek között Budán született.”

Kognitív regresszió

Az aranyköpések végigkísérik a gyermeket a kisiskolás kortól egészen az egyetemig, ami olyan hosszú időtartam, hogy nehéz egységesen jellemezni. A gondolkodás fejlődésének két, minőségileg eltérő szakaszában levő tanulókról van szó: a 7–12 évesekre még a konkrét műveleti gondolkodás jellemző, a 12 év felettiek elméletileg már képesek az absztrakt műveleti gondolkodásra, ám ennek a színvonala is jelentős különbségeket mutathat az életkor előrehaladtával. Az aranyköpések analízisének tehát mindig szem előtt kell tartani azt, hogy a „szerző” melyik korosztály képviselője.

Az aranyköpések a gyerekszajtótól eltérően *indukált* nyelvbtlások. Paradox módon az aranyköpéseket komoly kognitív erőfeszítés révén hozzuk létre – a humort fakasztó természetükért nem a tudás vagy az erőfeszítés hiánya a felelős, hanem a szorongás. Az aranyköpések ugyanis elsősorban felelés vagy dolgozatírás közben generálódnak, amely helyzetek közös jellemzője a magas szintű stressz. A szorongás szárnyakat adhat, és segítheti az optimális teljesítmény elérését (ilyenkor nem hibázunk, és nyelvbtlás sem valószínű), ám debilizáló is lehet, amely ideiglenesen bénító hatást gyakorol a tanuló kognitív képességeire. Ezt a jelenséget – jobb híján – nevezzük el *kognitív regresszió*nak. (BÁLINT, 2013b)

A kognitív regresszió lényege, hogy a debilizáló szorongás hatására a kognitív érettségi szintünk alatt (legalább egy szinttel) teljesítünk. A kognitív regresszió a kognitív fejlődés irányával ellentétes. Piaget (2004) fejlődésmodelljét alapul véve a jelenséget így szemléltethetjük:



1. ábra. A kognitív fejlődés iránya



2. ábra. A kognitív regresszió iránya

Az aranyköpések sokaságában érhető tetten a kognitív regresszió jelensége. A szorongás hatására a gondolkodás veszíthet az absztraktságából, és az adekvát fogalmak mozgósítása helyett konkrétumok szintjén mozogva próbálunk jelentésteli közléseket produkálni.

- Az elégia azért nem dráma, mert azért annyira nem megrázó a történet, és nem hal meg senki.
- A Himnusz 8. versszaka megszánást kér, hogy végre történjen valami, ne csak a kínok tengerében úszkáljunk egész végig.
- József Attila szerint az embert a lehető leggyorsabban elrakják láb alól, minél gyorsabban keresnek ellene valami vétket, nem fizeti a telefont vagy ilyesmi. A falunépek egyre kevesebb joga lesz.

A konkrét műveleti gondolkodás szintjéről visszacsúszva a prelogikus gondolkodás talaján találhatja magát a szorongó kisiskolás, aki immár az ok-okozati kapcsolatok tekintetében is elbizonytalanodik:

- Irinyi János nem értett a kereskedéshez, ezért
 - korán meghalt.
 - eladta a gyufát.
 - föltalálta a gyufát.
 - nem kapott Nobel-díjat.

A metakogníció áramszínete

A metakogníció a saját tudásunkra vonatkozó tudás, a kognícióval kapcsolatos kogníció (vö. NELSON, 1996; CSÍKOS, 2006; EFKLIDES, 2010). Általános feladata a mentális folyamataink feletti ellenőrzés, az azokra való reflektálás. Nagy szerepet játszik abban, hogy egy aktuális feladat kapcsán (például problémamegoldás, olvasás stb.) aktiválja a rendelkezésre álló releváns tudástartalmakat, továbbá felel a kognitív teljesítmény minőségéért (igazságérték, relevancia, pontosság, megfelelő absztrakciós szint stb.) és helyes kivitelezéséért is (grammatikai, szemantikai, szintaktikai, stilisztikai és pragmatikai szempontból). A

metakognitív működés a prefrontális lebeny területére lokalizálható, amely azon túl, hogy a munkamemória székhelye, szabályozza a szociális viselkedést, és döntő részt vállal a komplex kognitív viselkedések tervezésében, a döntéshozatalban és a végrehajtásban. (ROBERTS és mtsai, 1998; BANICH, COMPTON, 2011)

A metakogníció Nelson és Narens-féle modellje (1996) megkülönbözteti a tudás tárgy-szintjét (amit tudunk) és metaszintjét (amit tudunk, hogy tudunk). A szintek között két, egymással ellentétes közvetítő folyamatot feltételez: a monitort és a kontrollt. A monitor a tárgyszint pásztázásából nyer információt arról, hogy rendelkezésre áll-e a kérdéses tudás, aktuálisan hozzáférhető-e, mennyire vagyunk biztosak abban, hogy tudjuk. A metaszint felől indul a kontrollfolyamat, amely az aktuális feladat tükrében egyrészt a tárgyszint tartalmait mozgósítja, másrészt irányítja és ellenőrzi a végrehajtást. Ha a metakogníció problémamentesen működik, akkor a teljesítmény hibátlan, kivitelezése gördülékeny.

A Nelson–Narens-féle modell jó kiindulási alap ahhoz, hogy megértsük, mi történik akkor, amikor zavar keletkezik a metakognitív működésben. Az „üzemzavar” oka lehet agysérülés (ROBERTS és mtsai, 1998), mentális betegség (BACON és mtsai, 2011), pszichoaktív szerek (például lorazepam) hatása (BACON, 2010), glükózhiány (BAUMEISTER, 2002, idézi: KAHNEMAN, 2011), túlterhelt munkamemória (EFKLIDES, TOUROUTOGLU, 2010), és – ami a mi szempontunkból most releváns – a szorongás is (BÁLINT, 2013b).

A megzavart működés következtében a kognitív teljesítménybe hibák csúsznak, amelyeket a személy nem észlel. Ilyen hiba lehet: a) Mózes-illúzió (PARKS, REDER, 2004; BOTTOMS és mtsai, 2010); b) TOT-jelenség (BACON, 2010); c) BIM-állapot (EFKLIDES, TOUROUTOGLU, 2010) – és sok más. Előbb e három jelenség rövid bemutatásával kezdem:

- A Mózes-illúzió jelenségét a következő kérdésről nevezték el: „Fajonként hány állatot vett fel Mózes a bárkába?” A válaszadók (különösen, ha egy lorazepam nevű szer hatása alatt vannak, mint Bottoms kísérleti személyei) gyakran nem veszik észre a kérdésbe rejtett hibát: az azonos szemantikai kategóriába tartozó Noé név helyett Mózes neve áll. Hasonló hatást kiváltó kérdések például „Ki találta meg Hófehérke elvesztett üvegcsipőjét?” „Elveheti-e feleségül egy férfi az özvegye hűgát?”
- TOT= Tip of the tongue = „a nyelvemen van” jelenség. Heves, frusztráló érzése annak, hogy egy adat ideiglenesen nem hozzáférhető a memóriában, annak ellenére, hogy tudjuk, hogy tudjuk. Azt is tudjuk, hogy később eszünkbe fog jutni. A helyére többnyire betolakszik egy szívós másik kifejezés, ami blokkolja a helyes válasz előhívását, és amiről tudjuk, hogy téves (BACON, 2010). Ilyen például, amikor nem jut eszünkbe egy kedves ismerősünk neve.
- Blank in the mind = „üres elme”. Abban hasonlít a TOT-ra, hogy a személy nem fér hozzá a memóriájában tárolt adathoz (cselekvési cél), de nem azt éli meg, hogy „pedig tudom”, hanem azt, hogy „teljesen elfelejtettem” – azaz üres az információ helye. Efkliides (2010) ezt a prospektív memória átmeneti amnéziájának tartja, és szerinte a munkamemória túlterheléséből fakad. Például: „Mit is akartam mondani az előbb?” „Miért is jöttem ki a konyhába?”

Az említett „sok más” között találjuk az aranyköpéseket is (BÁLINT, 2013b).

Az aranyköpések azt mutatják, hogy a metakogníció két közvetítő folyamata szelektív módon is zavart szenvedhet. Abban az esetben, ha a kontroll funkció esik ki, jó esély van arra, hogy kognitív produkcióba nyelvi és/vagy gondolkodási hiba csússzon. A nyelvi hibák a nyelv bármely szintjét érinthetik:

- (Grammatika) Kinek van választójoga? „Az állampolgárok 18 év után, magyar állampolgárságú, nemtől független, szabad és nem értelemben korlátos emberek a választók, ma Magyarországon 80% ilyen.”

- (Szintaktika) „Horthy katonái állig felfegyverzett, tüntetően fenyegető pillantásokkal bevonultak a terembe.”
- (Szemantika) „A nemzetiségi iskolákba több ajkú diákok járnak.”
- (Pragmatika) Berzsenyi költészete versekből áll.

A gondolkodási hibák közé tartoznak a kognitív regresszió jelenségei (amelyekről korábban már szóltam), a logikai hibák (például önellentmondások, téves következtetések, helytelen ok-tulajdonítás) és a kontamináció (amikor két vagy több gondolat „összecsúszik”).

- (Logikai hiba) „A Szent Jobb István király bal keze.” „Kolumbusz háromszor indult útnak, bár a második útján meghalt.”
- (Kontamináció) „A Toldi 1846-ban játszódik. Ezt onnan lehet tudni, amikor Iluska a pataokban mos és Jancsi a fűben heverész.”; „Ez a vers a vénülő költő szemével íródott.”

A monitor funkció meghibásodásának eredményeképpen aktuálisan nem férünk hozzá a kívánt információhoz, amelynek legalább három viselkedéses kimenete lehetséges. Az első, hogy reflektálunk saját tudatlanságunkra, mint a BIM esetén („nem jut eszembe”), a második, hogy hibaészlelés nélküli hamis belátásra (hamis aha-élményre) jutunk, a harmadik pedig a gátlástalan konfabuláció stratégiája, amikor a meglévő információmorzsákból igyekszünk a lehető legtöbbet kihozni.

- (Hamis belátás) „A tatárjárást IV. Béla vezette.”; „Az Aranybulla az egy Szent Korona volt.”
- (Konfabuláció) „A visegrádi királytalálkozón a királyok megbeszélték királyi ügyeiket.”; „Erdélyt főleg erdélyiek lakták.”; „A nemzetiségek több mint fele nem magyar volt.”

Miről árulkodnak az aranyköpések?

Az aranyköpések többek között a metakognícióról, a tanulókról, és magukról az aranyköpésekről is árulkodnak.

Ami a metakogníciót illeti, az aranyköpések azt bizonyítják, hogy szorongás is indukálhat hibás működést. Láttuk, hogy szelektíven sérülhet a kontroll és a monitor funkció is. A zavar eredménye: hiba a nyelvi kivitelezésben és/vagy a gondolkodás szintjén, illetve a releváns információk átmeneti hozzáférhetetlensége (és ennek áthidalási törekvései).

A tanulókról feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy az általuk „elkövetett” aranyköpések többnyire nem a tudás hiányával függenek össze, és nem is a kognitív erőfeszítés hiányáról van szó. Mindazok a nyelvi és gondolkodási problémák, továbbá a hamis aha-élmények és a konfabulatív erőfeszítések, amelyekkel a példákban találkoztunk, elsősorban a szorongás számlájára írhatók.

Az aranyköpésekről elemzésük révén megtudhattuk, hogy sok tekintetben hasonlítanak a lorazepam indukálta mikroamnéziákra (TOT, Mózes-illúzió), a BIM-re és az én-kimerülés okozta glükózhiányra. Közös vonásuk a hibaészlelés hiánya. Az aranyköpések – éppúgy, mint a szemantikus illúziók – azt a veszélyt rejthetik magukban, hogy a hibás alternatívák felülírják a helyeseket (BOTTOMS, 2010), ezért, bár jót nevetünk rajtuk, nagyon fontos, hogy kijavítsuk a helytelen állításokat, mielőtt véglegesen rögzülnének.

Az aforizmák mint kognitív csúcsteljesítmények

Az aforizmák tudományos vizsgálata

Az aforizma, úgy tűnik, a tudományos érdeklődés mostohagyermeké. Nem tarthat számot a nyelvészek érdeklődésére, mert nem spontán, és főképp nem hibás beszédprodukciónak eredménye – nyelvészetileg tehát nem jelent izgalmas problémát. A többi humán- és társadalomtudomány szintén nem talál rajta fogást: kérdésfeltevésük szempontjából irreleváns. Kivétel talán az irodalom, amely gyakran gyűjteményekbe rendezi, ritkábban pedig elemzi az egy-egy neves gondolkodónak tulajdonított szellemes mondásokat. Klasszikus felosztásuk is az irodalomtudósoknak köszönhető. Eszerint az aforizmákon belül megkülönböztetünk *orvosi tételeket* (amelyeket többnyire Hippokratésznek tulajdonítanak), *filozófiai életbölcseéseket* (például Lao Ce mondásai), *filozófiai feljegyzéseket* (például Pascalé), *udvari etikettet* (ez századokon át a franciák kedvelt műfaja volt) és egyéb *mondásokat, közmondásokat, szentenciákat*. (FÓNAGY, 1992). Az aforizma – bár némelyiknek van nevesíthető szerzője – eredetét tekintve inkább folklorisztikus műfaj, de átfogó szempont hiányában (mivel sem tartalmilag, sem formailag nem egységes műfajról van szó, esztétikai elemzése pedig irreleváns) az irodalomtudomány sem méltatja további figyelemre.

Az aforizma mindmáig egyetlen tudományos megközelítési kísérletét Freudnak köszönhetjük, aki *A vicc és viszonya a tudattalanhoz* című 1905-ben megjelent esszéjében aforizmáknak tekinthető szövegeket is elemez, ám ezeket nem különíti el az általában viccnek tekintett egyéb szövegektől (FREUD, 1982). Freud rámutat a viccek (és köztük a szellemes aforizmák) hatásmechanizmusának néhány nyelvi és logikai eszközére, amely révén a szöveg hatást fejt ki ránk – humorosnak találjuk, és ellenállhatatlanul nevetnünk kell rajta. Az aforizma úgy éri el a ránk gyakorolt hatását, hogy az intellektuson kívül (illetve mellett) az érzelmi és motivációs szférákat is mozgásba hozza. Freud terminusokkal: nemcsak a tudat, hanem a tudattalan számára is közvetít üzenetet. Megértése során (amit Freud „viccmunkának” nevez) olyan folyamatok aktiválódnak, amelyek az álom létrehozásában is fő szerepet kapnak (sűrítés, eltolás, megfordítás). A megértés pillanatában az üzenet „kibomlik”, és aha-élménnyel ajándékoz meg bennünket. Az aha-élmény mindig önjutalmazó értékű; öröm- és kompetenciaélményt nyújt. (BÁLINT, 2013a) Bár Freud maradéktalanul elvégezte a maga elé tűzött feladatot, elemzései mégsem merítik ki teljességgel a témát. Úgy vélem, az aforizmák kognitív pszichológiai és tanuláslélektani szempontú kutatása azért indokolt, mert az emberi gondolkodás e csúcsteljesítményei sok értékes adalékkal szolgálhatnak az emberi elme működéséről.

Az aforizmák természetrajza

Vizsgálatom szempontjából az aforizmák közül engem csak a „jól sikerültek” foglalkoztatnak, amelyek ismérve, hogy a tartalom és a forma megismételhetetlen egységet alkot. Nem szentelek tehát figyelmet a lapos közhelyeknek, szimpla életbölcseéseknek. A klasszikusok helyett a kortárs és a 20. századi aforizmákra koncentrálok. Ezekből mintegy háromszázat áttekintve az alábbi műfaji kategóriák rajzolódnak ki:

1. Bölcselkedés/életbölcseesség (nem csak filozófusok tollából)
 - Élni a bűnért szokás. Az erényért halni. (Márai Sándor)
 - Hinni akar az ember és – ennek köszönjük a tudományt. (Osvát Ernő)
 - Okos vagy, ha csak a felét hiszed el annak, amit hallasz. Zseniális, ha tudod, melyik felét.

2. Kritika (humoros formába csomagolva)

- Emberiségkritika („Úgy tűnik, hogy némelyek sokkal későbbi leszármazottai a csimpánznak, mint mások.” „Teljesen kiszámíthatatlan az időjárás, pedig nem is az emberek csinálják.” „Minél több emberrel találkozom, annál jobban szeretem a kutyámat.”)
- Társadalomkritika („Nyugdíjaskérdés megoldása: idén a piros lámpánál átmehetnek, jövőre kötelező.”)
- Politikakritika („Hát egyik kormány sem akarja, hogy jóllakjunk?” „A bizottság olyan életforma, amelynek hat vagy több lába van, és egyáltalán nincs agya.”)
- Önkritika („Tanultam a hibáimból. Most már biztosan meg tudom ismételni őket.” „Szeretem a munkát. Akár órákig el tudom nézegetni.”)
- Technológiakritika („Tegnap DOS, ma WINDOWS... Félek a holnaptól.” „Hirosima '45. Csernobil '86. WINDOWS '98.”)

3. Paródia

- Definícióparódia („A szúnyogháló: az ajtón betévedt rovarok ablakon történő távozását megakadályozó szerkezet.” „A chiliszósz határozott fellépésű ketchup.” „Második házasság: az optimizmus győzelme a tapasztalat felett.” A sláger az a zene, ami a füleden megy be és a könyöködön jön ki.”)
- Bölcsességparódia („A számítógépek sohasem fogják az emberi hülyeséget pótolni.” „Legtisztabb öröm a káröröm, mert nincs benne semmi irigység.” „Egyetlen baj a semmittevés, hogy sohasem tudod, mikor végeztél.” „Ma kezdődik életed hátralévő része.”)
- Közmondás-paródia („Az önző csak magára gondol. Az irigy másokra is.” „Evéskor jön meg szomszéd.” „Mosakodjon az, aki lusta vakarózni.” „Néma gyerekek az anyja se látja a fától az erdőt.”)

4. Felszólítás, tanács

- Ne légy babonás! Balszerencsét hoz.
- Védj az erdőt – egyél hódot!
- Ha lefelé zuhansz, próbáld elhibázni a földet!

5. Öncélú nyelvi/intellektuális játék

- Aki mer, az nyer. Aki merít, nyerít?
- A bort tisztán szeretem, a pálinkát meg piszkosul.
- Milyen színű a valószínű?

6. Akasztófahumor/cinikus kiszólás

- Az egészség valószínűleg a halál leglassabb formája.
- Ha a kukoricaolaj kukoricából készül, akkor a babaolaj...?
- Nincsenek már kannibálok, most ettük meg az utolsót.

7. Banális, álnaiv igazságok

- Akinek az egyik lába rövidebb, annak a másik lába hosszabb.
- A sást a legkönnyebb a tojásban elkapni.
- A sánta kutyát előbb utoléri, mint amelyik nem sánta.

Elképzelhető egy olyan osztályozás is, amelybe az alapján soroljuk be az aforizmákat, hogy milyen (nyelvi, logikai, poétikai) eszközökkel érik el a hatást. Ez alapján az alábbi csoportokat tudtam elkülöníteni:

1. Ellentét („Élni a bűnért szokás. Az erényért halni.”)
2. Hasonlat/ metafora/ metonímia („Az erény művirág. A bűn valódi gaz.” „A mazzola egy rémült arcú szőlőszem.”)
3. Kétértelműség („A csúszómászók sosem esnek hasra.”)
4. Következtetés („Ha az iskola az életre nevel, nem félek a haláltól.”)
5. Érvelési hiba („A születésnapok jót tesznek mindenkinek. Statisztikai felmérések

mutatják, hogy azok élnek legtovább, akiknek a legtöbb van belőlük.” „A válaszok legfőbb oka a házasság.”)

6. Logikai ellentmondás („Naná, hogy normális vagyok! Megmondták a hangok is.” Már előző életemben sem hittem a lélekvándorlásban.”)

7. Visszaélés az elvárással („Háromféle ember van: aki tud számolni, és aki nem.” „Az egy púpú tevét az különbözteti meg a kétpúpútól, aki akarja.” „Rengeteg hátránya mellett van egy csomó rossz tulajdonsága is.” „Mi sem csökkenti jobban egy használt kocsit fogyasztását, mint az eladó.”)

8. Maxima-sértés („Tégy gyűlölet ellen, te rohadék!” „Nálunk most szabadság van. Ugye, jól mondtam, őrmester úr?”)

Miért szeretjük az aforizmákat?

Az alábbiakban három okot/hatást nevezek meg, ám ezeket csak az elemzés kedvéért választottam külön: valójában egyetlen hatásmechanizmus különféle, nehezen szétszálazható aspektusairól van szó.

Az egyik ok a humortöbblet. A humorért többnyire hálásak vagyunk, mert a kevésbé megfogható (de ettől még nagyon is létező) intellektuális örömmön túl fiziológiai szinten is átélhető örömmel ajándékoz meg. Az örömelemény élettani szempontból a dopaminderg típusú jutalomhálózat aktivitásából fakad. (MOBBS és mtsai, 2005) A mezolimbikus dopaminderg-struktúrákon kívül a mediális ventrális prefrontális kortex is felelős a humor élvezetének élményéért. (GOEL, DOLAN, 2001) Számos kutatás igazolta az amygdala szerepét is a humor kiváltotta örömelemény létrehozásában (MORAN és mtsai, 2004; MOBBS és mtsai, 2005). A humor feldolgozásának funkcionális MRI-vel végzett kutatásai arra mutattak rá, hogy valójában egy igen kiterjedt hálózattal van dolgunk (például az inferior frontális kortex, illetve az anterior temporális területek). A képet bonyolítja, hogy más-más neurális utakon dolgozzuk fel a különféle modalitásban (képi, verbális) prezentált humort (MORAN és mtsai, 2004), és attól is függ a feldolgozás útja, hogy a megértés során milyen logikai problémával szembesülünk (SAMSON és mtsai, 2008). A feldolgozás útja továbbá más a nőknél, mint a férfiaknál (KOHNA és mtsai, 2011),³ illetve függ a személyiségtől is (MOBBS és mtsai, 2005).

A másik ok, amiért szeretjük az aforizmákat, hogy aha-élményt generálnak bennünk. Az aha-élmény szubjektíve egy *kognitív csúcselemény*, amikor intenzív örömelemény közepette minőségileg jobb megértéshez jutunk. El tudunk engedni egy korábban hasznosnak bizonyult értelmezési keretet egy hatékonyabbért, ami ebben a pillanatban körvonalazódik előttünk (vö. VERVAEKE, FERRARO, 2013).

A harmadik oka annak, hogy kedveljük az aforizmákat, abban keresendő, hogy igen gazdaságosak. Kevés erőfeszítéssel viszonylag nagy bölcsességtöbblet juthatunk általuk. A bölcsesség nem pusztán tudás, inkább egy sajátos kompetencia, amely kognitív csúcsteljesítmények létrehozásához, befogadásához, illetve élvezetéhez segít hozzá bennünket. (VERVAEKE, FERRARO, 2013) Ilyenformán az aforizma kognitív kompetenciafejlesztő hatással bírnak.

3 Nőknél a humor feldolgozása során limbikus reaktivitást találtak, míg a férfiak inkább a kiértékelő, végrehajtó erőforrásokra támaszkodtak (ventrális és dorzális feldolgozó rendszerek). (KOHNA és mtsai, 2011)

Miről árulkodnak az aforizmak?

Az aforizmak felfoghatók a tudatra ébredt ember (gyakran ironikus) önreflexiójaként. A műfaj egyrészt az emberi megismerés, másrészt a lét határkérdéseiről való filozófiai mélységű spekulációk hű tükre.

Az emberi megismerés gondolati és nyelvi útjai az aforizmában sikeresen összeforrnak. Mindez a metakogníció minőségi működéséről tanúskodik, ahol nemcsak a hibák *hiánya* feltűnő, hanem az is, hogy a produktum gondolati és nyelvi megformáltsága átlagon felüli. Nyelvi tömörségük, originalitásuk és tartalomhoz illeszkedő formájuk révén az aforizmak a nyelv teremtő erejéről és hajlékonyságáról is tanúskodnak, miközben a nyelv lehetőségeit és végső határait tapogatók le. A gondolat és a nyelv e ritka, különleges szintézise miatt az aforizmat bátran sorolhatjuk az ember *kognitív csúcsteljesítményei* közé.

Az aforizmak szókimondó, határozott és ironikus stílusban szembesítenek bennünket az emberi lét határkérdéseivel is. Szerepük némileg analóg a középkori udvari bohóccal: kimondhatóvá teszik azt, amire valamilyen okból gondolkodási tabuk, elfojtások, háritások irányulnak. A humoros köntösbe csomagolás részben mentesít bennünket attól, hogy túl közel kelljen engedni magunkhoz a gondolatot, ugyanakkor a beszédaktus valóságossá, jelenvalóvá, visszavonhatatlanná teszi azt. Az aforizma gyakran hoz felszínre tudatközeletit vagy mélyen tudattalan kollektív tartalmakat, így járulva hozzá bölcsességünk növekedéséhez.

Tetten ért gondolatok?

Nyelvbtlásaink, azon túl, hogy derűs pillanatokot szereznek, hű tükrei mentális erőfeszítéseinknek is. A gyerekszáj, az aranyköpés és az aforizma együttes tanulmányozása révén különleges módon is bepillantást nyerhettünk e belső világ működésébe. Vizsgálódásunk eredményeképpen érdemes néhány összegző és összehasonlító megjegyzést tenni, amelyek rávilágítanak arra, hogy e három nyelvi jelenség tanulmányozása miként járulhat hozzá kognitív működésünk metakognitív reflexiójához, metatudásunk növekedéséhez.

Határtalan közlésvágyunknak időnként nyelvi, fogalmi és metakognitív fejlettségünk (gyerekszáj), máskor a szorongás bénító hatása (aranyköpés), ismét máskor a nyelv és a gondolkodás végső korlátai (aforizma) szabnak határt. Spontán is, indukált módon és akaratlanul is követhetünk el hibát a nyelv és/vagy a gondolkodás szintjén. A spontán hibákra a metakognitív képességek fejletlensége miatt nem reflektálunk, az indukált hibákra a metakogníció átmeneti gátoltsága miatt nem. Az akaratlagos hibákat a kitűnően működő metakogníció „hallgatólagos beleegyezésével”, sőt aktív asszisztenciájával hozzuk létre.

A gyerekszáj felfogható a nyelv, a gondolkodás és a metakogníció fejlődésének aktuális állapotát rögzítő pillanatszelvényként, így segítségével a fejlődés törvényszerűségeibe és nehézségeibe nyerünk bepillantást. Az aranyköpések révén az indukált kognitív üzemzavar következményeit figyelhetjük meg a kognitív teljesítményben. Az aforizmak a „csúcsra járatott” nyelvi, gondolkodási és metakognitív képességek szintézise révén elérhető nem hétköznapi szintű kognitív teljesítmény lehetőségét, esélyét villantják fel.

Távol vagyunk attól, hogy jól értsük saját mentális történeinket. Néha nem árt megállni egy kicsit, rácsodálkozni, derülni rajtuk.

Irodalom

- BACON, E. (2010): Further Insight into Cognitive and Metacognitive Processes of the Tip-of-the-Tongue State with an Amnesic Drug as Cognitive Tool. In: Efklides, A., Misailidi P. (szerk.): *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, New York. 81–104.
- BACON, E., HUET, N. és DANION, J. (2011): Metamemory knowledge and beliefs in patients with schizophrenia and how these relate to objective cognitive abilities. *Consciousness and Cognition* 20 (2011), 1315–1326.
- BÁLINT Ágnes (2013a): Élethosszig tartó tudás? – Érvek a belátásos tanulás mellett. In: Fóris-Ferenczi Rita, Marchis Julianna és Ozsváth Judit (2013., szerk.): *Tudás és tanulás*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár. 143–148.o.
- BÁLINT Ágnes (2013b): Miről árulkodnak az aranyköpések? In: Andl H., Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség*: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézete, Pécs. 250–260.
- BANICH, M. T., COMPTON, R. J. (2011): *Cognitive Neuroscience*. Wadsworth Publishing.
- BOTTOMS, H. C., ESLICK, A. N. és MARSCH, E. J. (2010): Memory and the Moses illusion: Failures to detect contradictions with stored knowledge yield negative memorial consequences. *Memory*, 18 (6), 670–678.
- CSÍKOS Csaba (2006): Tudatosság és metakogníció. *Iskolakultúra*, 12. 69–82. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00110/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_12_069-082.pdf [2013. aug. 16.]
- DONALD, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.
- EFKLIDES, A., MISAILIDI P. (szerk.): *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, New York. 105–126.
- EFKLIDES, A., TOUROUTOGLOU, A. (2010): Prospective Memory Failure and the Metacognitive Experience of “Blank in the Mind”. In: Efklides, A., Misailidi P. (szerk.): *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, New York. 105–126.
- FÓNAGY Iván (1992): Aforizma. In: Király István (főszerk.): *Világirodalmi Lexikon*. A-Cal. Akadémiai Kiadó, Budapest. 76–79.
- FREUD, S. (1982): A vicc és viszonya a tudattalanhoz. In: Freud, S.: *Esszék*. Gondolat, Budapest.
- GOEL, V., DOLAN, R. J. (2001): The functional anatomy of humor: segregating cognitive and affective components. *Nature Neuroscience* 4, 237–238.
- GÓSY Mária (2004., szerk.): *Nyelvbotlás-korpusz. Tanulmányok*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. <http://fonetika.nytud.hu/letolt/beszedkutatas2004.pdf> [2013. aug. 16.]
- KAHNEMAN, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York.
- KOHN, N., KELLERMANN, T., GUR, R. C., SCHNEIDER F. és HABEL, U. (2011): Gender differences in the neural correlates of humor processing: Implications for different processing modes. *Neuropsychologia* 49, 888–897.
- KOROM Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- LARKIN, S. (2010): *Metacognition in Young Children*. Routledge, London and New York.
- MORAN, J. M., WIG, G. S., ADAMS, R. B., JANATA, P. és KELLEY, W. M. (2004): Neural correlates of humor detection and appreciation. *NeuroImage*, 21, 1055–1060.
- NELSON, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102–116.
- PARK, H., REDER, L. M. (2004): *Moses Illusion: Implication for human cognition*. http://www.psy.cmu.edu/faculty/reder/ph_rlm.pdf [2016. jún. 13.]
- PIAGET, J., INHELDER, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- PLÉH Csaba (2011): Beszéd és gondolkodás. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 349–370.

- ROBERTS, A. C. – ROBBINS, T. W – WEISKRANTZ, L. (1998., szerk.): *The Prefrontal Cortex – Executive and Cognitive Functions*. Oxford: Oxford University Press.
- SAMSON, Andrea C – ZYSSET, Stefan – HUBER, Oswald (2008): Cognitive humor processing: Different logical mechanisms in nonverbal cartoons an fMRI study. *Social Neuroscience*, 3 (2), 125–140.
- TARRICONE, P. (2011): *The Taxonomy of Metacognition*. Psychology Press.
- VERVAEKE, J., FERRARO, L. (2013): *Relevance, Meaning and the Cognitive Science of Wisdom*. In: Ferrari, M., WESTSTRATE N. M. (szerk.): *The Scientific Study of Personal Wisdom*. Springer Science + Business Media Dordrecht, Toronto.

Gyerekszám-gyűjtemények

- B. Fábri Magda (2003): *Gyerekszám; öt évtized gyűjtése*. Kairosz, Budapest.
http://www.bobitaovi-torokbalint.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=70
http://www.shakuecho.com/blog/?page_id=610&cp=all
<http://sgforum.hu/listazas.php3?azonosito=tejbegriz&id=1172396530>

Aranyköpés-gyűjtemények

- Farkas Eszter (2000): *Görbe tükör. Tandem 2000/4*. <http://www.c3.hu/~tandem/>
 Nyári Tamás gyűjteménye. Kézirat
 Pete József gyűjteménye. Kézirat
http://aludasmatyi.blog.hu/2010/05/06/aranykopesek_iskolai_dolgozatokbol
<https://sites.google.com/site/tomposkronika/-aranykoepesek-nev-nelkuel>
http://www.kecskefeszek.hu/_egypercesek/egyperces.php/minden-ami-iskola/aranykopesek-kozepiskolaban.html
http://www.hotdog.hu/doksi/doksi.hot?d_id=55462
http://www.vasnepe.hu/laza/20100227_felel_a_diak___
http://www.csaladinet.hu/hirek/szabadido/humor/12334/iskolai_aranykopesek

Aforizmagyűjtemények

- <https://www.citatum.hu/konyv/aforizma-gyujtemeny>
<http://aforizma.lap.hu/>
<http://esolivia.hupont.hu/11/humoros-aforizmak-mondasok>
<http://www.valtozovilag.hu/er/aforizma.htm>
<https://www.onlineidezetek.hu/>

Dárdai Ágnes, Dévényi Anna,
Márhoffer Nikolett és Molnár-Kovács Zsófia

TANKÖNYVKUTATÁS, TAN- KÖNYVFEJLESZTÉS KÜLFÖLDÖN

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások
elméleti és módszertani kérdései

A tanulmány a TÁMOP 3.1.1. „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt 1. alprojekt 3. téma „Tankönyv- és taneszközfejlesztés keretrendszerének kutatásfejlesztése, szakemberek felkészítése” című projekthez készült résztanulmány rövidített, átdolgozott változata. Ebben az egyéni kutatói teljesítmények bemutatása kapcsán feltárjuk a szakirodalomból kikövetkeztethető tartalmi csomópontokat, problémás kérdéseket, trendeket; elsősorban a tankönyvkutatás funkcióit térképezzük fel. Ezek közé tartozik többek között a tanuláselméleti és tanulásmódszertani kutatások támogatása; a tankönyvfejlesztés, minősítés és engedélyezés támogatása és a társadalmi normák alakulásának kutatása. Ezzel összefüggésben mutatjuk be a tankönyvkutatás kapcsolódási pontjait a különféle tudományokhoz, így a médiatudományokhoz, a szociológiához, a pszichológiához, a történettudományhoz stb. A konkrét kutatások és eredményeik rövid bemutatása mellett hangsúlyt fektettünk a tankönyvkutatók kutatómódszertani kérdésvetéseire is.

A tankönyv fogalma és a tankönyv funkciói

A tankönyv- (elméleti) kutatások még ma is feladatuknak tekintik a tankönyv definíciójának megalkotását, habár sohasem volt általánosan elfogadott, pontos, mindent lefedő definíció (sem a tudományban, sem a gyakorlatban nem alakult ki ilyen konszenzus), de az újabb és újabb tankönyvelméleti munkákat olvasva megállapítható, hogy kifejezetten távolodunk egy ilyen általános érvényű fogalommeghatározás megalkotásának a lehetőségétől. A tudományos megközelítések számára ez ugyan jelent némi fogalomhasználati nehézséget, de a kutatók többnyire egyetértenek abban, hogy nem érdemes egy definíció kedvéért gúzsba kötni ezt a nagyon színes, egyre gyorsabban változó műfajt, és megelégednek bizonyos fontos közös vonások, alapvető jellemzők megállapításával.

Werner Wiater szerint a tágabb értelmezési keretek a tankönyvek közé sorolnak minden olyan eszközt, amely a tanulást (akár a szervezett, iskolai tanulást, akár az önképzést) segíti. Megfogalmazása szerint a tankönyv a szakkönyvek (Sachbuch) és a tudományos művek (wissenschaftliches Fachbuch) között helyezkedik el. Konceptiója szerint a tankönyv könyvformátumú didaktikai médium az iskolai információs és kommunikációs (tanulási) folyamatok tervezésének, megvalósításának támogatására és a mérés segítésére, amely általában tanári kézikönyvekkel és más taneszközökkel, mint például faliképek, feladatlapok, fóliák, filmek, kazetták, CD ROM-ok stb. egészül ki. (WIATER, 2003:12)

A német tartományok saját oktatási törvényeikben, illetve tankönyv-engedélyeztetéssel kapcsolatos rendeleteikben szinte kivétel nélkül megfogalmazznak valamiféle definíciót a tankönyvekre. A fogalom pontos meghatározásától egyedül Rheinland-Pfalz tekint el. A tankönyvek a tartományi rendeletek definíciói alapján a következőképpen írhatók le: „A tankönyv tanszer – tehát a tanulók kezébe szánt mű, amely nyomtatott formában, rendszerint kemény borítással, iskolatípustól függően egy tantárgy vagy tantárgycsoport számára, tanterv- vagy szabványorientáltan, az abban foglalt célokat, kompetenciákat és tartalmakat általában egy tanévre vagy félévre tartalmazza, és mint vezérfonal alkalmazható az oktatásban.” (STÖBER, 2010:5) Röviden: „oktatási használatra megalkotott publikáció, amely egy tanév vagy szemeszter (félév) teljes anyagát lefedi.” (STÖBER, 2010:1)

Bár a tankönyvvel foglalkozó kutatók jelentős része megkísérel egyfajta definíciót, meghatározást alkotni kutatásának tárgyáról, mégsem érthetünk egyet Thomas Höhne véleményével, aki szerint „úgy tűnik, hogy a német nyelvű kutatásokban a tankönyv világosan körülhatárolt fogalom” (HÖHNE, 2003:9). Ennek alátámasztására Bamberger 1995-ös tanulmányát idézi, aki viszont a Brockhaus-enciklopédiát idézi: „Tankönyv alatt tehát az ifjúság szolgálatára, módszertanilag előkészített szövegtípust értjük, amelyet a 'brockhaus' általánosan elfogadott definíciójával egészíthetünk ki: Kifejezetten az iskolai oktatáshoz előállított tankönyv, amely a tantervekben meghatározott tananyagot tantárgyi rendben és didaktikailag feldolgozva kínálja, megfelel a tanuláseméleti ismereteknek és a szaktárgyi információk mellett az önálló munkát is támogatja” (BAMBERGER, 1995:46–94, 47. Idézi: HÖHNE, 2003:9)

Thomas Höhne 2003-ban publikált tankönyvelméleti monográfiájában kritikusan szól a kutatásokban eddig jellemzően megjelent tankönyvfelfogásról, a tankönyvelmélet eddigi eredményeiről, a tankönyvekből kikövetkeztethető gyermek- és iskolaképről. Szerinte az eddigi kutatások abból indulnak ki, hogy megismerhetők a „jó tankönyv” ismérvei, mint ha léteznének az „ideális gyerekek”, egységes előzetes tudással és érdeklődéssel, akikre az ideális tankönyvet lehet szabni. Ezzel szemben hangsúlyozza, hogy mindezek nem egységesek, nem megismerhetők általánosságban, ahogy a tankönyveknek a tanulási folyamatra és a gyerekekre gyakorolt hatása sem. A tudás fogalmát, mint leginkább ismeretlen szintén kiemeli. (HÖHNE, 2003:9–10) Höhne, mint sok más kutató, szintén arra mutat rá, hogy nagyon kevés empirikus hatásvizsgálat áll rendelkezésünkre, s már csak ezért sem tekinthetjük ismertnek a tankönyvek „működését”, így azok „jóságát” sem tudjuk meghatározni. Tudományos, kutatási deficitről beszél, mind a hatás- és bevérvizsgálatok, mind a tankönyvelmélet terén. Konceptiója szerint a tankönyvelméleti kutatásoknak tisztázni kellene olyan alapfogalmakat, mint például a tankönyv, a tudás, a „tankönyvi tudás” (Schulbuchwissen) és az iskolai tudás fogalmát, hogy ebből kiindulva lehessen érdemi hatásvizsgálatokat elvégezni. (HÖHNE, 2003:13–15)

Höhne a „tankönyvi tudásnak” két fajtáját különbözteti meg: a tudást, ami a tankönyvekben van összegyűjtve, illetve a tankönyvekről meglévő tudást. Ezeket szerinte együtt kell vizsgálni, de külön-külön is tekintettel kell lenni rájuk. A tankönyvelméletnek vizsgálnia lehet és kell ez alapján, hogy milyen tudást tartalmaznak a tankönyvek, a tudásátadáson kívül milyen más funkcióval bírnak, miben áll a „tankönyvi tudás” specialitása más médiumokhoz, például az „újság-tudáshoz” (Zeitungswissen) képest? Az is kérdés, hogy a pedagógiai célok hogyan, milyen módon érhetők el? (HÖHNE, 2003:15) A tankönyv mint médium kontextusát feltétlenül figyelembe kell venni, amikor a mediatizált környezethez való viszonyát vizsgáljuk, amelyben megkérdőjeleződik a tankönyv hagyományos vezető szerepe az oktatásban. Ez a multimedialis környezet, illetve a tankönyv abba való betagozódása eredményezi, hogy a hagyományos tankönyvkutatásnak Höhne szerint el kell mozdulnia a médiaelméleti és tudásszociológiai dikszuszus analitikus megközelítése felé. Abból kell kiindulni, hogy a tankönyvben artikulált tudás egy intermedialis struk-

túrában helyezkedik el, és minden pillanatban változik a környezet változásával együtt. Ennek megfelelően a tankönyvelméletnek kétféle tankönyvfogalommal kéne foglalkoznia: 1. Elméleti keretek megalkotása, amiben a tankönyvi tudás speciális formái és strukturái kerülnek meghatározásra; 2. A tankönyv mint médium fogalmának vizsgálata: az egyes médiumok tudásképző hatásainak elkülönítése, a tudás formálódása hogyan oszlik meg, hogyan „oszillál” a médiumok között? (HÖHNE, 2003:16–17) Höhne célja az, hogy a tankönyvi (tankönyvek által szerezhető) tudást speciális tudásformaként különböztesse meg a többi tudásformától. A cél tehát egy tudás- és média-szociológiai alapú perspektíva megteremtése a tankönyvkutatásban, ami elvezet – Höhne szerint – a tankönyv elméleti leírásához. (HÖHNE, 2003:18)

Fontos látnunk azt is, hogy a 21. század infokommunikációs fejlődése (multimédiás taneszközök terjedése) és a tanulásméleti kutatások eredményei erősen relativizálták a tankönyv fogalmát, így mára már a legtöbb kutató ugyanazt állítja, amit Höhne, vagyis hogy a tankönyv definíciója nem határozható meg egyértelműen. A kutatók, mint már említettük, inkább alapvető jellemzők mentén igyekeznek közelíteni, behatárolni kutatásuk tárgyát, s ennek egyik legelterjedtebb módja a tankönyvek funkciói felőli közelítése. A funkciók megkülönböztetésénél a szerzők jellemzően Gerd Stein 1977-ben megfogalmazott koncepciójából indulnak ki, miszerint a tankönyv „politicum, informatorium, paedagogicum,” vagyis a tankönyv három fő funkcióját különböztetik meg: politikai akaratérvényesítés, információközlés és pedagógiai eszköz. (STEIN, 1977)

Wiater is egyetért ezzel, amikor megállapítja, hogy a tankönyv nem csupán didaktikai és speciális módszertani megfontolások eredménye, hiszen a tankönyv magán hordoz pedagógiai és politikai állásfoglalásokat is. Ez megmutatkozik a tananyag-kiválasztás szempontjaiban, a súlypontok elhelyezésében, a hangsúlyokban és a kihagyásokban. Ennek következtében a tankönyvet valóban mint politikumot, mint információhordozót és mint pedagógikumot kell vizsgálni, pedagógiai-didaktikai, politikai és társadalmi-gazdasági környezetbe ágyazva. (WIATER, 2003:12)

Heinze a tankönyveknek egy új funkcióját is megnevezi, a Gerd Stein által megfogalmazott hármas funkció (Pedagogicum, informatorium, politicum) mellé, ez pedig a „konstruktorium”, ami arra utal, hogy a tankönyvi tudás sohasem a valóságot mutatja, hanem olyan tudáskonstrukciót, amit számos társadalmi szereplő konstruál meg, és számos különböző érdek befolyásol. (HEINZE, 2011:20)

Wiater ugyanakkor a tankönyvek funkcióinak meghatározásakor csak kettőt emel ki: a politikait, amit társadalmi funkcióknak is nevez, valamint a pedagógiaiakat. (WIATER, 2003:13) A tankönyvek társadalmi funkcióinak vizsgálata kapcsán a tankönyvkutatások Wiater szerint az alábbi kérdésekre fókuszálnak:

- A tanulási tartalmak szabályozása az alkotmány szellemében
- Az iskolai tanulás felsőbb oktatási nevelési célokhoz való igazítása
- Minden tartományban tantervhez kötődő bázistudás és bázisképességek biztosítása
- Az esélyegyenlőség biztosítása az oktatásban
- Az oktatáspolitikai célok biztosítása minden (német) tartományban
- Társadalmi-kulturális normák behatárolása (WIATER, 2003:14)

A tankönyvek pedagógiai-didaktikai funkcióinak vizsgálata kapcsán megfogalmazott kutatási szempontok:

- A társadalom fiatal tagjainak képzése példaszerű tanulási tartalmak által
- Az iskolai tudás reprezentációja, strukturálása és irányítása azon elemek szisztematikus áttekintésével, amelyek egy adott időszakban feltétlenül megtanulandónak számítanak
- Iskolai tanulási folyamatok támogatása és tehermentesítése, megkönnyítése

- Közvetítő eszközként, tanulási segédeszközként, munkaeszközként, „szerszámként” és a tanulás tárgyaként való használat. (WIATER, 2003:14)

Hogy ezek a funkciók hogyan és milyen mértékben érvényesülnek a gyakorlatban, az természetesen a tankönyvek felhasználásának módjától függ. Éppen ezért a tankönyvvel kapcsolatos kutatásokon belül egyre nagyobb figyelem terelődik a hatás- és bevérvizsgálatokra (amelyekről a későbbiekben még bővebben is szólnunk). Bár mára elmondhatjuk, hogy az igény az ilyen típusú (empirikus) vizsgálatok iránt már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott, és egyre sürgetőbbben van jelen a tudományos diskurzusban, még sincs áttörő előrelépés ezen a téren. Bár számos javaslat és kísérlet ismert, továbbra sem körvonalazódott a hatásvizsgálatok megfelelő módszertana, és nem születtek jelentős eredmények sem. Elsősorban éppen a kutatói kérdés komplexitása, a túl nagy számú, nehezen vagy egyáltalán nem ellenőrizhető változó miatt (a tankönyveken kívül számos más tényezőt is figyelembe kell venni, amikor a hatást, a tanulási eredményességet vizsgáljuk, a tanár személyétől kezdve a szociokulturális környezeten és a tankönyvek mellett – vagy ellen – ható egyéb médiumok hatásain át a diákok egyéni képességéig stb.). Ebben az értelemben a tankönyvek a „grammar of schooling”, az iskola és az oktatási rendszer íratlan alapelveinek és szabályainak (például évfolyamokra és szaktárgyakra tagolt rendszer, a tananyagtartalmak megállapítása) központi elemét képezik, és ezen belül vizsgálандók. (WIATER, 2003:14)

Jaan Mikk, észt tankönyvkutató 2000-ben megjelent *A tankönyvkutatás és tankönyvírás* című könyvében a jó tankönyveket a nemzetek kincsesbányájának nevezte, a rossz tankönyvet viszont csapásnak tartotta a nemzet számára (MIKK, 2000). Ehhez a II. világháború előtti német történelemtankönyveket hozza fel példának, amelyek gyakorlatilag a háborúra készítették fel a német ifjúságot. Hangsúlyozza a tankönyvek kiemelkedő szerepét, hiszen az iskolai reformok keresztülvitelének egyik legfontosabb eszköze a tankönyvek megváltoztatása a célzott reformok szellemében. Mikk szerint igen bonyolult és időigényes több ezer tanár képzését és szellemiségét átalakítani, ennél sokkal egyszerűbb a tankönyvek megváltoztatása. A tankönyv társadalmi rendszerek támogatója és fejlesztője lehet anélkül, hogy hosszadalmas és drámai változásokat hajtanának végre a tanárképzés területén, hiszen kutatások bizonyítják, hogy óráik tartalmának és módszereinek megválasztása során a tanárok nagyrészt a tankönyvekre támaszkodnak. Mikk úgy véli, hogy a tanári munka a során a tankönyvhasználat nemcsak lehetőség, de kötelesség is: „Ha egy jó tanár nem használ tankönyvet, az hiba a részéről, amennyiben van elérhető, jó minőségű tankönyv.” (MIKK, 2000: 2)

Mikkhez hasonlóan vélekedik a hamburgi Jürgen Oelker is, aki szerint empirikus kontroll alatt kell tartani a taneszközök kibocsátását, bevezetését és megváltoztatását. Oelker 2010-ben Bernben a pedagógiai főiskolán elmondott beszédében markánsan kifejtette ezen gondolatait: „Az oktatási rendszer reformjának egyik határozott formája a taneszközök célzott fejlesztése. Az oktatási rendszernek két központi paramétere van, ami célzottan és szisztematikusan befolyásolható/irányítható: az egyik a taneszközök, a másik a tanárok kompetenciái.” A taneszközöket szerzők készítik, akiket ugyan elbírálnak, de semmilyen érdemi empirikus kontroll alatt nem állnak, tankönyveik tesztelés nélkül kerülnek bevezetésre. A használatukat sem vizsgáljuk, így ha egy szerző a termékének megváltoztatásáról dönt, akkor azt sem tudhatjuk, annak van-e értelme vagy nincs. Pedig a döntésnek csak egy indoka lehet: a tanulók tanulmányi eredményessége. (Idézi: DOLL, FRANK, FICKERMANN és SCHWIPPERT, 2012:9–10)

A szerzők azonban nem gyűjtenek információkat, adatokat abból a célból, hogy termékeiket felülvizsgálják és javítsák, illetve ha szükséges, kivonják a piacról. Az adatgyűjtéshez célszerű lenne internetes kérdőíveket használni, amelyek folyamatosan használhatók. Így a taneszközök fejlesztését, átalakítását a felhasználók visszajelzései alapján lehetne elvégezni.

Mivel ez eddig alig-alig történt, így (mivel nincs visszajelzés) az új taneszközök gyakran a régiak újbóli kiadásai, csak más kinézettel. (OELKERS, 2010. Idézi: DOLL és mtsai, 2012:9–10)

Shannon szerint a tankönyvek gazdasági, politikai és kulturális viták és kompromisszumok eredményei, valamint a tankönyvek a világ jóváhagyott tudását közvetítik a tanulók számára (SHANNON, 2010:397). Pingel gondolatai szintén ezt erősítik, aki szerint az összes hivatalosan elfogadott tudás, amit egy társadalom át akar örökíteni gyermekei számára, megtalálható a tankönyvekben (PINGEL, 2010:7). A *Comprehensive Strategy* című munka szerint a tankönyv szövegből és/vagy képekből álló alapvető tanulási közvetítő eszköz, amit egy sor specifikus nevelési-oktatási eredmény előidézésére terveztek (*COMPREHENSIVE STRATEGY*, 2005:1). Hagyományosan ez egy nyomtatott és bekötött könyv, amely illusztrációkat és instrukciókat tartalmaz egy sor tanulási tevékenység elősegítése céljából.

Kutatási dimenziók, súlypontok

A tankönyvkutatás történeti fejlődésének érzékeltetéséhez a kutatási dimenziók változásait mutatjuk be, amelyek az idők során egyre differenciáltabbá váltak. Gerd Stein szerint, aki az 1970-es évek tankönyvkutatóinak meghatározó személye volt, a tankönyv három dimenzióban értelmezendő: a tankönyv „politikum, információhordozó és pedagógikum”. (STEIN, 1977) Weinbrenner szerint a tudományelmélet, a design, a szaktudomány, a szakdidaktika és a neveléstudomány a többdimenziós tankönyvkutatás fő elemei (WEINBRENNER, 1995). Wiater a tankönyvkutatásnak öt súlypontját jelöli ki: kultúrtörténeti kutatások, szaktudományi és szakdidaktikai szempontú médiakutatás, szöveganalízis, forráskutatás (WIATER, 2003); itt már nyilvánvalóvá válik, hogy a tankönyvkutatás multiperspektivikus és interdiszciplináris nézőpontot kíván. Weinbrenner a tankönyvkutatást három típusra tagolta: folyamatorientált (a tankönyv életciklusára fókuszál), produktumorientált (tartalomelemzés történeti vagy összehasonlító jelleggel), hatásorientált (a tankönyvek hatása a tanulókra és a társadalomra, illetve nemzetközi szinten) (WEINBRENNER, 1995). A történeti tankönyvkutatás is lehet folyamat- produktum- vagy hatásorientált, és behelyezhető oktatástörténeti, nyelvtörténeti, társadalomtörténeti vagy könyvtörténeti kontextusba is. Mindenesetre a német nyelvterületen a történeti tankönyvkutatások leginkább recepció-történeti (rezeptionsgeschichtlich) irányúak. (DOLL, REHFINGER, 2012)

Ha rápillantunk a tankönyvkutatás történetére, láthatjuk, hogy alapvetően a produktum-orientált kutatásokon van a fő hangsúly. Ez leginkább a tankönyvek tartalmával és kialakításával (*Gestaltung*) foglalkozik. (DOLL, REHFINGER, 2012:22) Az utóbbi négy évtized hatalmas mennyiségű tankönyvanyaga tudományos céllal csak kis részben került feltárássra és dokumentálásra. Werner Wiater, a kutatások súlypontjait keresve, az alábbi területeket különítette el:

1. A tankönyvkutatás mint a kultúrtörténeti kutatások része

A tankönyveket a kultúrtörténeti kutatások tárgyaként a következő szempontokból lehet megvizsgálni:

- A tankönyv mint a mentalitástörténeti kutatások forrása (például idegenek képe a tankönyvekben, Európa a tankönyvekben, a faszizmus mint téma az európai tankönyvekben, stb.)
- Dalok és képek a tankönyvekben a múltban és a jelenben
- A gyerekek nevelése és orientálása a tankönyvek által egykor és ma
- A tankönyvek szerepe a társadalmi átalakulásokban (WIATER, 2003:14–15)

2. A tankönyvkutatás mint a médiakutatás része

Kutatási témák lehetnek:

- Tankönyvkoncepciók a múltban és a jelenben
- Tankönyvek előállítása és terjesztése
- A tankönyvek iskolai használatához kötődő recepció- és hatásvizsgálatok
- A tankönyv más oktatási médiumok kontextusában
- A tankönyv mint médium jövője
- A tankönyvek finanszírozása, előállítása és használati ideje. (WIATER, 2003:15)

3. Tankönyvkutatás szaktudományi és szakdidaktikai szempontok mentén

A tankönyvkutatás jelenleg számos különböző tudományos diszciplínában jelen van. A legtöbb diszciplína esetén ezekben a kutatásokban a tudományos eredmények megjelenése, a kiadás, a didaktikai koncepció és a politikai-társadalmi szempontok érvényesítése kerül a középpontba. Ez jelentős kutatási témákat kínál, amelyek mind feldolgozhatók az egyes államokon belül és nemzetközi szinten is. Például:

- Az egészségügyben: az alkoholizmus, drogok, betegségek, higiénia stb. mint tankönyvi témák
- A politológiában: előítéletek, demokrácia, személyi kultusz, háború és béke, ellenségképek, nemzettudat stb. mint tankönyvi témák
- A gazdaságban: takarékoskodás, fogyasztási javak, pénz, gazdagság-szegénység, mezőgazdaság stb. mint tankönyvi témák
- A technikában: technikai eszközök, mobilitás, motorizáció, mérnök szakma stb. mint tankönyvi témák
- A társadalomismeretben: a családmódel változásai, anya-apa-gyerek szerepek, női és férfi szerepek, nép és nemzet stb. mint tankönyvi témák
- A hittanban: vallási témák típusa és mértéke a tankönyvekben, vallások szerepe, ateizmus, vallási gyakorlatok, ünnepek stb. mint tankönyvi témák
- Az idegen nyelven: idegenek bemutatása, más nemzetek karakterjegyeinek kiválasztása stb. mint tankönyvi témák
- Minden tantárgy esetében: tankönyvtörténet, tankönyvi reformok és tankönyvrevízió története (WIATER, 2003:15–16)

4. A tankönyvkutatás mint szöveganalízis-kutatás

A tankönyvek szövegek és mint ilyenek a szövegelemzési kutatások tárgyát képezik a múltban és a jelenben egyaránt. Kutatási témák lehetnek ezen belül:

- A tankönyvek olvashatóságának és a diákoknak való megfelelésének vizsgálata (például: a szövegek nehézségi foka, szövegbeosztás, tagolás tartalmi és gondolati elemekre, feliratokkal történő strukturálás, összefoglalók, széljegyzetek, illusztrációk, feladatok)
- Annak vizsgálata, hogy milyen tanulási formákra ösztönöz a tankönyv (például: a tanulás tanulása)
- A tartalmak és célok összehasonlító vagy hosszmetzeti, diakron (Längschnitt) vizsgálata (WIATER, 2003:16)

5. A tankönyvkutatás mint a történeti forráskutatás része

Lehetséges kutatási témák:

- A tankönyvek mint a „kollektív emlékezet” történeti dokumentumai, forrásai egy meghatározott idő és földrajzi hely tekintetében
- Egy ország vagy régió összes tankönyve bibliográfiájának előállítása
- Az egyes korok szellemiségének felderítése a tankönyvek (ténylegesen tanított iskolai tudás, ismeretek) által

- A tankönyvek mint az államhatalom manifesztációi, az állami kísérletek az értékek átadására / nevelésre a tankönyvek által

A tankönyvkutatás módszerei

A kutatások módszertana meglehetősen változatos. A szövegelemzések kapcsán beszélhetünk deskriptív, hermeneutikus, kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzési módszerekről, amit az 1970-es évektől kezdtek kiegészíteni a társadalomtudományi módszerekkel, elsősorban a diskurzusanalízissel. A kutatásokban ezek a módszertani elemek gyakran kombinálva szerepelnek. (WIATER, 2003:17)

A szövegelemzési eljárások mellett meg kell említeni különösen a tankönyvek hasznosulását, beválását, társadalmi hatásait vizsgáló kutatások esetében az olyan változatos társadalomtudományi kutatási módszereket, mint például az interjú, a megfigyelés, a kérdőíves felmérés, az esettanulmány, az iskolai mérések stb.

Thomas Höhne a fent idézett monográfiájában a tankönyvkutatások módszertanát is kritika tárgyává teszi. A már említett tankönyvelméleti deficit és az empirikus kutatások hiánya mellett harmadik problémaként a kutatások módszertani egyoldalúságát (Eindimensionalitát) veti fel. (HÖHNE, 2003:29–35)

Höhne kritikával illeti nemcsak az egyoldalú – főleg a kizárólag a tartalomelemzésre összpontosító – módszereket, hanem kritikával illeti azt a gyakorlatot is, amikor a források, illetve a felhasznált módszerek kiválasztásának szempontjait (és azok indoklását) a kutatók nem ismertetik (HÖHNE, 2003:31). Az eddig jellemző tartalomelemzés helyett a diskurzusanalízist ajánlja, ami újabb perspektívákat nyithat a tankönyvkutatásban, mivel a tudás struktúráit és transzformációját az egyes szemantikai elemektől a nagyobb gondolati láncokig tudja vizsgálni, diskurzus formájában bemutatni. Ez az empirikus kutatásokat is segítené, alátámasztaná, hiszen ezekben a tankönyv bizonyos diskurzusok részeként vizsgálendő, még akkor is, ha (Höhne szerint) a korábbi kutatásokban nem volt jellemző annak a társadalmi-diskurzív térnek, kontextusnak a szisztematikus vizsgálata, amibe a tankönyv be van ágyazódva. (HÖHNE, 2003:33–34)

Mikk a tankönyvkutatási módszereknek három válfaját különbözteti meg (MIKK, 2000:121–140). A jelenleg leggyakrabban alkalmazott módszer a tanárok, szülők és a tanulók megkérdezésén alapuló tankönyvminősítés, ehhez lehet sorolni a szakértői véleményeket is. Mikk szerint e módszer legnagyobb gyengéje az értékelések és minősítések szubjektivitása. A második módszer a tankönyvek iskolai használata során nyert tapasztalatok kiértékelése, amely ugyancsak kétséges, elsősorban pénz- és időigényessége miatt. Mikk szerint azonban ezzel sok hasznos információt lehet szerezni a tankönyv hatékonyságáról és eredményességéről. A harmadik módszer a számítógéppel alátámasztott, az elemzés során szigorúan rögzített szabályok mentén elvégzett tankönyvi szövegelemzés.

Mikk megállapítja, hogy a tankönyvelemzés módszereinek megbízhatónak (reliábilis) és érvényesnek (valid) kell lenniük (MIKK, 2000:78–102). Tankönyvelemző módszerek esetében a reliabilitás azt jelenti, hogy ugyanazon eredményt fogjuk kapni akkor is, ha ugyanazon tankönyvet többször is megvizsgáljuk. Ha az eredmények nem megbízhatók, nem vonható le konklúzió a kapott eredményekből. Ha a tankönyvelemző módszerek nem érvényesek, akkor az összegyűjtött adatok gyakorlatilag használhatatlanok. Másrészről a valid elemző módszerek szükségtelenné teszik további módszerek egyidejű alkalmazását. A szerző szerint a tankönyvelemzésnek van egy nagy előnye, mégpedig az, hogy lehetővé teszi a tankönyvek értékének és hatékonyságának előrejelzését, még mielőtt azokat az iskolákban használatba vennék. A tankönyvelemzések lehetővé teszik továbbá annak megakadályozását, hogy alacsony színvonalú tankönyvek kerüljenek az iskolákba, s azáltal

negatív hatást fejtsenek ki a diákok tanulási folyamataira. Mikk vélekedése szerint minden lényeges társadalmi témának jelen kellene lennie a tankönyvekben. Éppen ezért nemcsak azt kell megvizsgálunk, hogy mi van a tankönyvekben, hanem azt is, hogy mi hiányzik (deficitelemzés). Ha bizonyos tevékenységek vagy értékek nem eléggé reprezentáltak bennük, ez azt is jelentheti, hogy ezek a tevékenységek vagy értékek kevésbé fontosak a társadalom tagjai számára.

A tankönyvkutatások típusai

Történeti kutatások

A történeti tankönyvkutatásokban kezdetben (a 19. század utolsó évtizedeit követő néhány évtizedben) a hermeneutikus, kvalitatív-tartalomelemző, forráskiértékelő eljárások álltak előtérben, hiszen a pedagógiatudomány a szellemtudományok/bölcsészettudományok (geisteswissenschaftlich) közé sorolva magát, e diszciplínák módszereit is magáénak vallotta. (WIATER, 2003:16–17)

Az elmúlt évszázad 70-es évei óta egyre erősebben vannak jelen a tankönyvkutatásban a társadalomtudományi, nyelvészeti, empirikus és ideológia-kritikai elemek mind az adatfelvételben és feldolgozásban, mind pedig az adatok kiértékelésében. Ennek értelmében a történeti tankönyvkutatások is irányt váltottak, célkitűzései is a társadalomtörténet és a jelentőtörténet (Realgeschichte) irányába mozdultak el. A tankönyvekre ezután (Gerd Steint többször említett koncepciója alapján) hármas értelemben tekintettek, és ennek megfelelően vizsgálták mint forrást, keresve a tankönyvben a pedagógikum, a politikum és az információközvetítés sajátosságait. (WIATER, 2003:17)

Ma már elfogadott kutatómódszertani evidencia, hogy a tankönyvekkel kapcsolatos történeti tények nem ragadhatók meg pozitivistá módon, nem lehet azokat „igaz” módon leírni, legfeljebb törekedni lehet az adatok objektív számbavételére és kiértékelésére. Mivel azonban a történeti tankönyvkutatás is egy interpretációs folyamat eredménye, szükséges azoknak az összefüggéseknek és relációknak, valamint kifejezésformáknak (így a keletkezési körülmények, a szerző és a szaktudományok helyzete, az időszak oktatási gyakorlatában való elhelyezkedése stb.) vizsgálata, amelyek a tankönyvet mint történetileg létrejött produktumot jellemzik. (WIATER, 2003:17–18)

A történeti tankönyvkutatás buktatói – a tankönyv, értelmezése a „grammar of schooling” koncepcióban

Carsten Heinze szerint a tankönyvkutatást erősen befolyásolják a tankönyvrevízió sajátos érdekei, és éppen ezért az ilyen típusú kutatások elsősorban a tartalomelemzés, a norma- és ideológiakutatás irányába mozdultak el. Fennáll ugyanakkor a veszélye, hogy ezek a kutatások a tankönyvi tartalmakat túlságosan egyoldalúan, izoláltan, és a kontextusából kiragadva vizsgálják. A tankönyvkutatói szakma ma már megkérdőjelezi azokat az ideológiai-kritikus vizsgálatokat, amelyek csak magával a tankönyvi szöveggel foglalkoznak, mert ma már erős elvárás, hogy az elmúlt korok történeti forrásainak vizsgálatakor nemcsak a múlt, hanem a jelen kor aktuális szempontjait, nézőpontjait, érték- és normarendszerét figyelembe kell venni, és ezeket egymásra vonatkoztatni. (HEINZE, 2011:15)

A tankönyv történeti forrásként való újraértékeléséhez első adalékul Tyack és Tobin járult hozzá (a recepciókutatás kontextusában), akik Larry Cuban „Grammar of schooling” teóriájához csatlakoztak (TYACK, TOBIN, 1994:454. Idézi: HEINZE, 2011:15). Tyack és Tobin szerint az iskolai tudásmegosztás folyamata szabályszerű struktúrák és szabályok mentén

szerveződik. Az iskoláknak eszerint megvan a maguk „grammar”-ja, „szabályrendszere”, ami a történeti fejlődésükből adódik, és különféle elemekből tevődik össze, amelyek standard szervezeti formákat hoztak létre. E formációk (vagyis a „Grammar of Instruction,” ahogy Tobinék is nevezik) az innovációs törekvésekkel szemben az állandóságra, a mozdulatlanságra törekzenek. Ez azt eredményezi, hogy a fejlesztési törekvések gyakran hajótörést szenvednek a rendszer „állagmegóvása”, megtartása érdekében kifejtett erőfeszítéseken. (HEINZE, 2011:15–16)

Ebből az elméleti feltevésből kiindulva a tankönyvet is lehet a „grammar of schooling” egyik elemének tekinteni. Tröhler és Oelkers megállapították, hogy a tankönyvek a tudás megosztásának, valamint az oktatás szegmentálásának módjával, a tanulói csoportok kialakításával és más tényezőkkel együtt egy „változtatható struktúrát” képeznek, amely azonban magas „stabilizáló potenciállal” bír. (TRÖHLER, OEKLEERS, 2005:97) A tankönyvek esetében az ismeret (know that) és az implicit tanulási képesség (know how) is figyelemre méltóan nagy stabilitást mutatnak. A tankönyvek elemzésének ebben az összefüggésben különösen fontos szerepe van a „Grammar of schooling” rekonstrukciójában. (HEINZE, 2011:16)

Depaepe és Simon a fenti elmélet keretében a tankönyvet az „aktív oktatás lenyomatáaként” írják le (DEPAEPE, SIMON, 2003), a tankönyvkutatást pedig a „pedagógiai mentalitás” rekonstrukciójába ágyazzák be. Szerintük a tankönyvkutatásnak az lehet a célja, hogy a tankönyvek történeti kutatása által „nem tudatos gondolkodásmódokat, érzelmi viszonyulásokat és viselkedésmintákat vizsgáljanak”. (HEINZE, 2011: 16) Ezt a kutatást (Depaepe és Simon) az „objektív, ideológia semleges történetírás” igényével végezték, vállalva a dekonstrukció és a demitologizálás sziszifuszi munkáját. Sziszifuszinak abban az értelemben tekintik ezt a munkát, hogy időről időre újra el kell végezni, ahogy a történettudomány is újból és újból a jelen kérdéseiből kiinduló kérdéseket tesz fel a múlttal kapcsolatban. Hiszen a történészek is mindig saját, a jelen által meghatározott nézőpontjuk/szemléletük, előfeltevéseik mentén reflektálnak a múlt eseményeire. (CATTEEUW, DEPAEPE ÉS SIMON, 1998. Idézi: HEINZE, 2011:16)

Azonban a tankönyveknek a „grammar of Schooling” rendszerelemeként való kontextualizálása, valamint más források figyelembevételével általánosan lehetővé válik, hogy visszakövetkeztessünk a ténylegesen megvalósuló oktatás menetére. (Unterrichtswirklichkeit). (HEINZE, 2011:16–17)

Összefoglalóan meg lehet állapítani, hogy a kutatók többsége egyetért abban, hogy a tankönyveket nem szabad önmagukban vizsgálni és értelmezni, hanem mindig egy tágabb társadalmi-pedagógiai kontextusban, amelyek kölcsönhatásait, amennyire csak lehet, figyelembe kell venni. Ugyanígy célszerű nem egy, hanem több könyv összehasonlító vizsgálatát elvégezni. (HEINZE, 2011:18)

A mai tankönyvkutatás a tankönyvet elsősorban társadalmi folyamatok termékének és mutatójának, másodsorban munkaeszköznek, tanulási segédletnek és az iskolai tanulási folyamat tárgyának, harmadsorban egy multimediális tanulási környezet egyik elemének tekinti. (WIATER, 2003:12) Ez alapján Wiater is egyetért a tankönyvkutatás Laubig, Peters és Weinbrenner által megfogalmazott feladataival: „A tankönyvelméletnek ma meg kell kísérelnie a tankönyvek fejlesztésének, használatának és hatásainak pedagógiai-didaktikai és politikai meghatározottságú szegmenseit is megragadni, és ezeket a szegmenseket kölcsönhatásaikban vizsgálni.” (LAUBIG, PETERS ÉS WEINBRENNER, 1996:33. Idézi: WIATER, 2003)

Szisztematikus tankönyvkutatás

A történeti tankönyvkutatás gyakran kapcsolódik szisztematikus vizsgálathoz. Ezek a tankönyvek előállítását, didaktikai-pedagógiai funkcióit és tantermi felhasználását követik nyomon. A kutatások ezen fajtái Wiater szerint

- a „tankönyv” fogalmának jelentéseivel foglalkoznak;
- tankönyvelméletet hoznak létre;
- a tankönyvek oktatásban történő felhasználása didaktikai és pedagógiai struktúráinak elemeit vizsgálják;
- a tankönyvek recepciójának és hatásainak elemeit vizsgálják;
- következtetéseket vonnak le, ajánlásokat fogalmaznak meg a tankönyvek előállításhoz.

Ennek a módszertana a deskriptív leírással kezdődik, majd a tankönyvi elemek kritikája következik az elmélet-gyakorlat-probléma nézőpontjából empirikus és hermeneutikus kutatási módszereket egyaránt alkalmazva. (WIATER, 2003: 18)

Összehasonlító tankönyvkutatás

A tankönyvkutatásban sokféleképpen lehet összehasonlítani egymással a tankönyveket: tankönyvhasználatot, tankönyvformákat, iskolatípusokat, az egykori és a mai gyerekekről vallott elképzeléseket, összehasonlíthatók régebbi korok tankönyvei a maiakkal, térben eltérő helyen megjelenő tankönyvek egymással stb. A 20. század 20-as éveitől a tankönyvkutatás összehasonlító vizsgálata alatt elsősorban a különböző területek, országok tankönyveinek összehasonlítását értik. Ehhez empirikus, kvantitatív és hermeneutikus módszereket egyaránt alkalmaznak. Az összehasonlító tankönyvkutatás történetileg, keletkezésétől fogva alapvetően a társadalmi, szaktudományi, kulturális, nyelvi, gazdasági és világnézeti jellemzőket vizsgálja, amelyek az egyes területek oktatási koncepcióit meghatározzák. (WIATER, 2003:18) Az összehasonlító oktatáskutatás ismertetőjegyei Werner Wiater szerint:

- A tankönyvek ország-, nemzet- kultúraspecifikus nézőpontjára fókuszálnak.
- A tankönyvet kultúra- és társadalomfüggő dokumentumnak tartják.
- A kutatás egy meghatározott szegmensre fókuszál, ami az összehasonlítás területét képezi.

Módszertani szempontból az összehasonlító tankönyvkutatásnak nincs saját egyedi módszertana. A kérdésfeltevéstől függően integrálja, használja fel a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok módszereit. (WIATER, 2003:19)

Empirikus tankönyvkutatások – hatásvizsgálatok

Az empirikus tankönyvkutatások aktuális helyzetéről 2012-ben Jörg Doll és Anna Rehfinger adott áttekintést a Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung című tanulmányában. (DOLL, REHFINGER, 2012) Ebben leírják, hogy 1969-ben a német oktatási tanács a tankönyvet az „iskola nagyhatalmának” nevezte, 40 évvel később ez a kijelentés azonban már nem állja meg a helyét. A tanulók egy teljesen megváltozott, mediatizált világban nőnek fel, ahol a tanulók és tanárok az oktatási folyamatban a médiumok széles spektrumát használhatják. A tankönyveknek mégis nagy szerepük van. A tanulási-tanítási folyamat (irányítása) ugyanis nagyban függ attól, hogyan használják a tankönyveket. (DOLL, REHFINGER, 2012:20) Ebből a szempontból a tankönyv a mai empirikus oktatáskutatásban nem a súlyának megfelelő arányban szerepel. Kahlert empirikus kvantitatív szakirodalmi kutatása a neveléstudományok legfontosabb folyóiratai alapján 2008-ben kimutatta a terület elhanyagoltságát, a tankönyvet a neveléstudományi kutatások „mostohagyerekének” nevezi. A szakfolyóiratok közül mindössze egyben talált említésre méltó tanulmányt a tankönyvkutatással kapcsolatban (KAHLERT, 2010). Egy másik kutatás a Fachinformationssystem Bildung (FIS-

Bildung) adatbankjában, az 1998–2008 közötti időszakra vonatkozóan összehasonlította a találatok számát a „tankönyv/tankönyvek”; illetve a „tankönyvek az oktatásban” keresőszó/kulcsszavak és a „computer”; illetve „computer az oktatásban” keresőszavakkal/kifejezésekkel. Az összehasonlításban a computerrel kapcsolatos találatok sokkal nagyobb változatosságot mutattak, mint a tankönyvvel kapcsolatosak. A német Neveléstudományi Társaság is kevés figyelemre méltatta a tankönyvkutatást. Az elmúlt 10 év kongresszusain és a társaság programját kijelölő kötetekben sem jelent meg egyetlen olyan publikáció sem, ami elsősorban a tankönyvhasználattal vagy tankönyvi hatásvizsgálatokkal foglalkozna. Mindenesetre 2010-ben és 2011-ben megjelent két tematikus, taneszközökkel kapcsolatos folyóiratszám, ami a téma iránti tudományos érdeklődés növekedését jelzi. (DOLL, REHFINGER, 2012:20–21; *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2010; *Bildung & Erziehung*, 2011)

A jelenlegi kutatások áttekintése azt mutatja, hogy a tankönyvkutatás változatlanul a tartalomelemzésre és a tankönyvek érthetőségének vizsgálatára fókuszál. Az empirikus tankönyvi hatásvizsgálatok, amelyeket a kutatói oldal egyre jobban sürget, még mindig elhanyagoltak.

Pedig Weinbrenner már az 1995-ös írásában négy hatásterület/szint megkülönböztetésével lefektette a hatásvizsgálatok alapját. (WEINBRENNER, 1995)

Weinbrenner hatásszintjei:

1. Hatás a tanulókra

- A témák bemutatása megfelel-e a tanulók megértési szintjének?
- A bemutatás módja tekintettel van-e a tanulók szükségleteire, helyzetére és érdeklődésére? Motiválja-e őket a tankönyv arra, hogy a bemutatott tárgyat elmélyülten vizsgálják?
- Alkalmas-e a tankönyv, mint önálló médium, a benne szereplő tananyag, témák önálló elsajátítására és az oktatás szakterületeinek kritikus vizsgálatára?

2. Hatás a tanárookra

- Megfelel-e a tankönyv a tanárok szakmai és didaktikai-módszertani szándékainak?
- Információforrás és tanulási eszköz (Lernmedium) a tankönyv a tanár számára?
- Hatással, befolyással bír-e a tankönyvben bemutatott tényállás a tanárok magatartására, gondolkodási szokásaira és viselkedésmódjára?

3. A nyilvánosságra gyakorolt hatás

- Hogyan reagál a nyilvánosság az egyes tankönyvekre: szülők, szakszervezetek, pártok, tömegmédia, akadémiai tudományterületek (Hochschuldisziplinen)?
- A különböző állásfoglalások közötti viták, konfliktusok (például „Schulbuchscherlen”, „tankönyvháborúk”, tankönyvkritikák)
- A fent nevezett csoportok részéről történt próbálkozás, nyomásgyakorlás a tanárok, a kultuszminiszter, a szerzők, a kiadók stb. felé azzal a céllal, hogy megváltoztassák a tankönyvet, korlátozzák az oktatásban történő felhasználását, vagy megakadályozzák a kiadását

4. A nemzetközi kapcsolatokra gyakorolt hatás

- Milyen módon kerülnek bemutatásra a tankönyvben más országok, népek, rasszok?
- Felismerhetők-e ezekben az ábrázolásokban előítéletek, ellenségképek, gyűlöletkelés vagy a valóság másfajta eltorzítása?
- Alkalmas-e a tankönyv a tanulók toleranciára, világra való nyitottságra, nemzetek közötti szolidaritásra és megértésre/megbékélésre nevelésére? (DOLL, REHFINGER, 2012:21–22)

Doll és Rehfinger szerint az mindenesetre megfontolandó, hogy megvalósíthatók-e komplex tankönyvközpontú kutatási programok annak fényében, hogy számos további, a tanulási folyamatot befolyásoló tényező hatásaival is számolnunk kell (téma, tanár, osztály összetétele, szociális helyzet, oktatási módszerek stb.), amelyek a tankönyvek konkrét tanulási környezetben való felhasználásakor jelentősen hatnak, és a tankönyvekkel (minőségükkel, illetve az oktatásban történő használatukkal) kölcsönhatásban állnak. Nem csupán a különböző tantárgyak különféle követelményei és céljai eredményezik ezt a komplexitást, de az eltérő oktatáspolitikai keretfeltételek is. (DOLL, REHFINGER, 2012:25–26)

Tankönyvértékelések – tankönyvminősítések

A tankönyvek értékelésének, valamint a tankönyvek minősítési kritériumainak fontosságáról szinte minden kutató meg van győződve. Arról is konszenzus alakult ki, hogy a tankönyvnek fontos szerepe van a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a tantervek megvalósításában, céljainak elérésében. (DOLL, FRANK FICKERMANN ÉS SCHWIPPERT, 2012:9)

A tankönyvi bevérvizsgálatok, illetve a tankönyvek minőségi paramétereinek meghatározása és mérése viszonylag korán a kutatói érdeklődés látókörébe került. Thorndike az USA-ban már 1921 óta vizsgálta a tankönyvi szövegek olvashatóságát (Lesbarkeit) olyan indikátorok kifejlesztésével, amelyek által az mérhetővé válik. „Érthetőségi szabályok” segítségével empirikusan vizsgálta a szavak és mondatok minőségét, ilyen szabály például a „Reading easy” (könnyű/gördülékeny olvashatóság), vagy a „human interest” (személyes érdeklődés) szabálya. Német nyelvterületen jött létre a „Wiener literarische Formel” (bécsi irodalmi formula) és a „Wiener Sachtextformel” (bécsi szakszöveg formula) különböző szövegek érthetőségének mérésére. A hamburgi egyetemen az 1980-as években Langer, Schulz von Thun és Tausch fejlesztette ki a „Hamburger Verständlichkeitskonzeption”-t (hamburgi érthetőségi koncepciót). [Thomas Höhne már említett munkájában ezeket az olvashatósági (Leseverständlichkeit) kutatásokat erősen kritizálja, főleg a vizsgálati kritériumrendszerket (Leseverständlichkeit-kriterien), mert szerinte ezek nem a megérthetőséget (a diákok számára) vizsgálják, ami pedig kimondott céljuk, hanem egyszerűen a mondatok szerkezetét, komplexitását, bonyolultságát (Satzkomplexität). Még csak nem is a szöveg egészének szerkezetét vagy bonyolultságát, hanem csupán a mondatokét. Ez pedig nem visz ahhoz közelebb, hogy a diák valóban megérti-e a szöveget, és ha igen, hogyan. Ehhez ismerni kellene például a diákok meglévő (előzetes) tudását és képességeit, s azután lehetne valami módon mérni, hogy a tankönyvek hogyan változtatták meg azokat. (HÖHNE, 2003:23, 26)]

A kutatási modell az információhordozó szövegek megérthetőségének négy dimenzióját különbözteti meg:

- Nyelvi egyszerűség vs. bonyolultság
- Tagoltság/rendezettség vs. tagolatlanág/összefüggéstelenség
- Rövidség (tömörség)/precizitás-pontosság vs. terjengősség
- Ösztönző mellékletek (kiegészítések) vs. ezek hiánya. (DOLL, REHFINGER, 2012:22)

A tankönyvi minősítések (Evaluation) a tartalomelemzéses tankönyvkutatás mellett egy másik területet képeznek. Az 1980-as években úgynevezett „tankönyvi rasztereket” („Schulbuchraster”) dolgoztak ki az egyes német egyetemek és pedagógiai főiskolák.¹ Ezek a raszterek a tanárok elvárásainak való megfelelés szempontjából értékelték a tankönyveket, és a túltelített tankönyvpiacon való eligazodást, a választást igyekeztek megkönnyíteni. (DOLL, REHFINGER, 2012:22)

1 A felsőoktatási intézmények székhelye után kapták a nevüket ezek a raszterek, például Bielefelder Raster, Reutlinger Raster stb.

Az 1990-es években kidolgozott „Salzburger Raster” olyan kritériumokat fektetett le, amelyeket a tankönyv-engedélyeztetési eljárások során is alkalmaznak. A raster egyébként a tartomelemzés formáinak felel meg; 11 fő- és 78 alkategória értékelése segítségével differenciált minőségi értékelést ad a tankönyvekről. (DOLL, REHFINGER, 2012:23) Az egyes kritériumokon belül 1–5 Likert skálán értékelik a tankönyveket.

A salzburgi raster 11 főkategóriája:

1. Általánosságok a tankönyvről
2. Kivitelezés (ausstattung)
3. Kezelhetőség
4. Célok
5. Tartalmi minőség
6. Nyelvi megformáltság
7. Módszertani kialakítás
8. A tanítás tervezésében és szervezésében/lebonyolításában betöltött funkció
9. Képek, ábrák, táblázatok-grafikonok
10. A politikai tartalmakhoz való viszonyulás
11. Információk a szerzőkről és a keletkezés körülményeiről. (DOLL, REHFINGER, 2012:23)

Az iskolai tantestületek (Schulkonferenz) támogatására állította össze Bamberger (1995) 17 kritériumból álló rasterét, itt is 1–5 között kell értékelni az egyes kritériumokat, ahol a „teljes mértékben igaz rá az állítás” – „egyáltalán nem igaz rá az állítás” a skála két végpontja. A kritériumokat Bamberger a nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai alapján állította össze. (DOLL, REHFINGER, 2012:23–24)

Bamberger kritériumlistája a tankönyvi minősítéshez:

1. Tartalmi és módszertani célkitűzések az előszóban egyértelműen jelezve vannak.
2. A könyv felépítése megmutatja a tanulási funkciókat (például új anyag feldolgozása, ismétlés, gyakorlás).
3. Orientáló bevezetés a célok és tanulási utak (stratégiák) magyarázatával.
4. Didaktikailag sokoldalúan felhasználható.
5. A lényeges dolgok (tények és adatok) egyértelműen ki vannak emelve.
6. A különböző strukturális elemek jól összehangoltak.
7. A tankönyv felkelti a tárgy/téma és a magyarázatok iránti érdeklődést.
8. A tartalomról direkt vagy indirekt módon kiderül a hétköznapi élettel, gyakorlattal való kapcsolat.
9. A diákokat kognitív, affektív és gyakorlatorientált módon is foglalkoztatja.
10. A kérdések és feladatok funkciói különösen nagy figyelmet kapnak, körültekintően vannak kezelve.
11. A tanulói sajátosságok a nyelvezetben, a tartalomban és a strukturális elemekben figyelembe vannak véve.
12. Nyelvi nehézségi fokra ügyel a tankönyv, nemcsak az olvashatósági szabályoknak felel meg, de a szókincs, a szövegkohézió és a stílus minősége is megfelelő.
13. Az új tankönyv létrehozásakor a régi tankönyvek alapján szerzett tapasztalatokat figyelembe vették.
14. Lehetőség szerint tekintettel van a „jövőpedagógia” (zukunftspädagogik) elvárásaira (a jelenorientált tárgyak esetében).
15. A tanuláspszichológia (lernpsychologie) eredményeit figyelembe veszi.
16. A fogalomtár fontos szerepet kap.
17. Részletes tartalomjegyzék (regiszter). (DOLL, REHFINGER, 2012:24)

Tankönyvanalízisek – szöveganalízisek

Mikk munkássága a tankönyvek szöveganalitikus vizsgálatával kapcsolatban kiemelkedő. A tankönyvi szöveganalízis fontosságáról meggyőződött kutatók abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a túlzottan nehéz szövegezésű tankönyvek gátolják a tanulókat az eredményes tanulásban. Mikk szerint a tankönyvi szövegek elemzése azért lenne fontos, mert még a tankönyveknek az iskolákba kerülése előtt meg lehetne jósolni a tanulás eredményeit, és megakadályozni, hogy rossz minőségű tankönyvekkel kísérletezzünk a gyerekeken.

Mikk kutatásainak legfőbb érdeme, hogy részletesen feltárta a tankönyvek olvashatóságának kritériumait, és módszereket dolgozott ki az optimális szövegolvashatóság meghatározásához. Megállapítása szerint: „Az optimális szövegolvashatóságra vonatkozó kritériumok megmutatják, hogy a szöveg mely jellemzői segítenek a legjobb eredmények eléréséhez a tanulásban.” (MIKK, 2000:239) A kritériumok meghatározására több módszer is létezik, a legegyszerűbb ilyen módszer a szakértői véleményalkotás. Ez azonban sokszor túl szubjektívnek bizonyul. A következő módszer abból áll, hogy a tesztalanyokkal leíratták, hogy mit is olvastak a tankönyvi szövegben, szövegrészletben. Ennek a módszernek az a nehézsége, hogy a diákokat valahogyan motiválni kell arra, hogy a maximális, de a saját maguk számára még érthető bonyolultsági szinten írjanak a könyvben olvasottokról. A harmadik módszer a legelterjedtebb: ennek lényege, hogy a szöveg jellemzőinek mutatói alapján számításokat végeznek, amelynek során indexszámokat kapnak, ebből pedig következtetéseket lehet levonni arról, hogy mely kritériumok azok, amelyek meghatározzák, hogy egy szöveg jól vagy kevésbé jól olvasható.

A legtöbb szöveggel kapcsolatos kritérium a szavak, mondatok hosszán alapul, és gyakran megjelenik még az elvont és idegen szavak számának aránya is. Mikk úgy véli, kettő-négy új szó tanítása leckénként ideális lehet, ennél több vagy kevesebb új szó bevezetése is diszfunkciós tanulást okozhat. Felhívja a figyelmet arra, hogy habár a diákok passzív szókincse háromszorosa az aktív szókincsüknek, ez azt jelenti, hogy egy adott tankönyvi szöveg több ismeretlen szót is tartalmazhat, mint négy, amennyiben ezeket a szavakat nem kell a későbbiekben aktívan használniuk. (MIKK, 2000:240)

A szavak hosszúságánál is kialakultak mutatószámok. 4–6 betű minősült optimális szóhosszúságnak, ezt azonban az angol szövegekre kell érteni, más nyelvekben ez nagy eltéréseket mutathat. A mondathosszúságok optimális kialakítására is létezik több módszer, ezek közül az egyik, hogy a diákok megpróbálják visszamondani az olvasott mondatot. Ez a rövid távú memória kapacitását teszteli elsősorban, ami a mondat értelmezésének alapját adja. Az eredmények szintén eltérők a különböző nyelvek tekintetében: míg az angol nyelvben 21 szó is ideálisnak mondható egy mondatban, addig az észti szövegeknél már csak 14 szóhosszúságú mondat az, ami optimálisnak mondható. Általános megállapítás lehet az, hogy egy mondatban 5 információs egységnél ne szerepeljen több. (MIKK, 2000:240)

További értékelési kritérium a tankönyvben megjelenő szövegek hossza. Ez életkoronként és témakörönként változhat. Optimális az a szöveghossz, amely adott, előirányzott időre fel lehet dolgozni, el lehet sajátítani. Mikk azonban jelzi, hogy a tankönyvek zöme túl bonyolult a diákok számára. Természetesen néhány diák alkalmas rá, hogy bonyolult tankönyvekkel dolgozzon, és jól tudja azokat kezelni, ezáltal gyorsan fejlődik. Azonban a legtöbb diák fizikai és szellemi egészségét is károsítja, ha sikertelen kísérleteket tesz a túl bonyolult tankönyvi tartalom elsajátítására. A legtöbb országban kevésbé bonyolult tankönyvekre lenne szükség. (MIKK, 2000:334).

Mikk az érthető tankönyvi szöveg készítéséhez is ad javaslatokat (MIKK, 2000:197). Abból indul ki, hogy a tankönyvek túl bonyolultak a gyerekek számára, mert túl sok szak kifejezést tartalmaznak, túl elvontak, és a tanulók nem tudják elsajátítani a tartalmukat észszerű időhatáron belül. A világos szövegalkotás szabályai a szakemberek véleményén,

pszicholingvisztikai kutatásokon, vagy a szövegérthetőséggel kapcsolatos empirikus kutatásokon alapulnak, amelyeket a tankönyvszerzőknek figyelembe kell venniük. A legfontosabb, kutatásokkal bizonyított ajánlások a tankönyvek szövegezésével kapcsolatban: 1. Az ismert szavak előnyben részesítése; 2. A konkrét szavak előnyben részesítése; 3. (Meg)érthető mondatok írása; 4. A tankönyvi egységek világos szerkezete.

Beválásvizsgálatok – Kísérleti kutatások

Amikor a már megvásárolható és forgalomban lévő tankönyvet a megbízó által megfogalmazott szempontok szerint vizsgálják a tankönyvet használók körében, azaz autentikus környezetben, ezt a szakirodalom beválásvizsgálatnak nevezi. Ebben az esetben a tankönyv használatát vizsgáljuk az iskolákban és az iskolai szféra szereplői által. A tanárok, diákok, szülők véleményezhetik az általuk használt tankönyvet, amelynek eredményei további értékes információkkal szolgálhatnak a tankönyvek szerzői számára. Külföldön a beválásvizsgálatok ritkák, inkább csak a kíváncsiak szintjén jelennek meg.

A nemzetközi szakirodalom sem bővelkedik olyan publikációkban, amelyek a tankönyvek beválásával foglalkoznak. Kiemelendő viszont az észt tankönyvkutató Jaan Mikk tevékenysége, aki a *Textbook: Research And Writing* című írásában módszertani elemzést ad *A válaszadók véleménye* („Respondents’ opinions”) című fejezetben a tankönyvhasználók számára összeállítandó kérdőívekről. Bár Mikk elsősorban kutatómódszertani oldalról elemzi a kérdőív összeállításának szempontjait, és kevésbé részletes, ám értékes bemutatást ad a kérdőívek tartalmát tekintve. A válaszadók alatt a tanárok, szülők, diákok és tantárgyi szakemberek csoportját érti. Szerinte a számukra készített kérdőíveknek nagy jelentőségük van a tankönyvértékelés során. Mikk szerint a következő mutatóknak kell szerepelniük a kérdőívekben: a szöveg megbízhatósága, illusztrációk, a feladatok minősége, előítélet-mentesség. (MIKK, 2000:44–45)

Mikk egyébként a tankönyvek beválásával kapcsolatos vizsgálatokat „kísérleti tankönyvkutatásnak” nevezi (MIKK, 2000:47–70). A tankönyvek kísérleti értékelése szerinte abból áll, hogy az iskolák használják, kipróbálják a tankönyveket, majd annak minőségéről információt szolgáltatnak. A tankönyvek kísérleti értékelésének kritériumai a tankönyv elsajátíthatóságán alapulnak, Mikk azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulási eredmények a tankönyv minőségén túl a diákok képességeitől, a tanulási időtől és a tanárok szakmai felkészültségétől is függenek. Jelzi azt is, hogy a vizsgálati eredményekre nemcsak a tankönyvi tartalom, hanem a kérdések nehézsége is hat. A feladatokból a tankönyvre tekintettel reprezentatív mintát kell összeállítani a diákok számára. Ez azt jelenti, hogy a tesztnak a tankönyv minden kérdéstípusát vizsgálni kell.

A kérdőívek mellett egy másik módszer is szolgál a tankönyvek minőségének értékelésére. Az egyik leggyakrabban használt eljárás a kitöltő eljárás. Ebben a módszerben minden *n*-edik szót eltávolítják a szövegből, az üres helyeket pedig a diákoknak kell kitölteniük. Az angol tesztekben minden ötödik szót távolítják el, de az észt tesztekben minden hetedik szót veszik ki a szövegből.

Kevés kísérlet irányult arra, hogy megállapítsák a tankönyvi anyag elsajátításának optimális értékét, azonban sok szakértő tesz megállapításokat, hogy mi ez a szint. Egyesek szerint 90%-os érthetőségi szint alatt már nem jó a tankönyv, de az eljárás során, ha 70%-nál alacsonyabb a tankönyv érthetőségének szintje, akkor azt elutasítják. Ez esetben alaposan elemezni kell a tankönyvet, és javaslatot kell tenni a javításra.

Mikk kiemelt kérdésként kezeli a kérdőív reprezentativitását. A kérdőív összeállításánál különösen fontos, hogy adott (a tankönyvben is szereplő) szempontok és értékek a kérdőívben pontosan olyan arányban forduljanak elő, mint a tankönyvben. Szerinte a tankönyvi funkcióknak és célrendszernek is pontosan le kell képeződnie az értékelést szol-

gáló kérdőívben. A vizsgálat elemeit úgy kell összeállítani, hogy a vizsgálatra kiválasztott elemek a tankönyv egészét arányosan tükrözzék. Például ha a tankönyv információinak 30%-át illusztrációk teszik ki, akkor a vizsgálatnak is legalább 30%-nyi illusztrációkra vonatkozó kérdést kell tartalmaznia.

A kérdéseknek rövid, világos és egyértelmű kérdéseknek kell lenniük, különben az eredmények torzítani fogják a tankönyvi minőséget illetően. Ha a kérdések sugalmazók, az természetesen hiba, továbbá a feleletválasztós kérdések intervallumainak összeállítására szintén nagy gondot kell fordítani. A megfelelően megadott intervallumok azért kiemelt fontosságúak, mert ezek alapján lehet az egyes minőségi szempontokat mérhető adatokban feltüntetni, azokkal további statisztikai számításokat végezni. A válaszadók reprezentativitása hasonlóan fontos, ez azt jelenti, hogy a válaszadók összetételét úgy kell megválasztani, hogy pontosan mintázza azt a célközönséget, amilyen az adott tankönyv tervezett célközönsége. Mindez vonatkozik a tankönyvvel dolgozó tanárookra, valamint a tankönyvből tanuló diákokra is. Amennyiben a kérdésekre és a válaszadókra is érvényes a reprezentativitás, úgy a válaszok összegzése után kiemelkedhetnek bizonyos mutatók, aspektusok, tankönyvi karakterek. Ezek összegzése után pontos képet kaphatunk a tankönyv minőségéről – állítja Mikk.

A mérőeszközöknek is érvényeseknek és megbízhatóknak kell lenniük. Ennek megállapítását a kérdőívek tekintetében jelentősen megnehezíti, hogy a kérdőívek között nincsenek világviszonylatban elismert példák, jellemzően ezeket az eszközöket a tankönyvi szakemberek saját maguk fejlesztik, ezek érvényessége szintén nem világszinten elismert. Mikk kiemeli, hogy különösen fontos a válaszadók véleményének gyűjtése és feldolgozása.

Egy másik tankönyvkutató, a palesztin Khalid Mahmood kutatócsoportjával nagyszabású tankönyvértékelő kutatást végzett, amelynek eredményeként részletes tankönyvértékelő táblázat, kritériumrendszer született. E mérőeszköz megalkotásának munkálatairól Khalid 2011-ben tanulmányt tett közzé *Tankönyvek minőségi jellemzőinek megfelelősége* címmel (MAHMOOD, 2011). A kutatás tanulságai párhuzamba állíthatók Jaan Mikk írásával. Khalid több mint tíz évvel későbbi írása megerősíti Mikk nézetét az értékelő eszközökről, szerinte jelenleg sincs olyan széles körben elismert értékelő szempontsor, amely módosítás nélkül használható lenne, így saját fejlesztésű táblázatot hoztak létre, amely nagy előrelépést jelent a pakisztáni tankönyvfejlesztés területén.

Ez az értékelő rendszer elsősorban tankönyvi szakemberek számára készül, tartalmilag kevésbé gyakorlatorientált, a tanulhatóság-taníthatóság dimenziója csak érintőlegesen jelenik meg benne, mégis alapot jelenthet egy gyakorlati kérdőív összeállításakor. Khalid és munkatársai a következő módszerrel készítették el saját, intervallumskálával rendelkező tankönyvértékelési szempontsorukat. Végeztek szakirodalom-elemzést, amely során a minisztériumok, magánszervezetek, iskolaszékek, iskolák által használt tankönyvértékelési jelentéseket, kritikákat, a világ különböző részeiről származó tankönyvi értékeléseket és jelentéseket vizsgálták. Ezek alapján Garvin (1987) nyolcszegrangsú szempontsorát vették alapul, amely Mikk szempontjaival egyező elemeket is tartalmaz:

- Teljesítmény
- Funkció
- Megbízhatóság
- Megfelelés
- Tartósság
- Használhatóság
- Esztétika
- Minőség

Khalid és munkatársai végül 11 mutatóból álló, részletes leírókulccsal rendelkező, 4 minősítő intervallumot megjelölő értékelő rendszert hoztak létre. A rendszer a következő mutatókat tartalmazza:

- Tantervpolitika
- A tanterv hatásköre, feladatköre
- Szöveg megbízhatóság, pontosság, érvényesség
- Szókincs, megjelenítés és formátum
- A szöveg vertikális és horizontális igazítása
- Kreatív és kritikus tanulás
- Technológia
- Értékelés és fejlesztés
- Előítélet-mentesség
- Környezet
- Tanári útmutató és más tanulási segédletek

A táblázatban minden mutatóhoz további megfelelőségi pontokat kapcsolnak, amelyekkel az adott mutatót további szempontok alapján részletezik. Megállapítható, hogy a táblázat meglehetősen részletes, pontos útmutatóval rendelkezik arról, hogy mit is kell érteni az egyes minőségi szempontok alatt, továbbá százalékos arányban és szövegesen is megadják a minőség jellemzőit. Khalid – Mikkel egyetértésben – felhívta a figyelmet arra, hogy kevés olyan tankönyvértékelő rendszert bementető vizsgálatot találtak, amely a gyakorlati kipróbálást dokumentálja, ezzel együtt megjegyzi, hogy nehéz olyan keretrendszert fejleszteni, amely minden országban ugyanúgy használható és értelmezhető lenne.

Abdu Mutalles szintén végzett tankönyvértékelő kutatásokat *Evaluation of Textbooks and Teacher Guides for Grades 1-3* címmel 2009-ben (MUTALLES, 2009), amelynek során 1–3. osztályos tankönyveket vizsgált különböző tantárgyakban. A vizsgálathoz az adott tankönyvet használó helyi közösségekben munkacsoportokat alakítottak ki, ezek közösen végezték a tankönyvértékelési feladatokat. A kérdőívek az arab tankönyvek tematikus vizsgálatára korlátozódtak, a vizsgálat eredményeként a munkacsoportok ajánlásokat tettek bizonyos témakörök mélyebb kifejtésére vagy beemelésére az adott tankönyvben, esetleg más témák kifejtettségének korlátozására.

Összegezve tehát megállapítható, hogy a nemzetközi szakirodalomban előfordulnak konkrét példák a bevértékelő vizsgálatra, de ki kell emelni, hogy tankönyvértékelési keretrendszerek jóval nagyobb számban vannak jelen, mint a bevértékelő vizsgálatokhoz készített konkrét tanári/ tanuló/ szülői kérdőívek. A témával foglalkozó tanulmányok jellemzően valamilyen vizsgálati célt kiemelve, specializálódott vizsgálati szempontrendszerrel dolgoznak, amelyek fókuszában csupán néhány központi elem áll.

Tankönyvfejlesztés, innovációkutatások, új taneszközök bevezetése

A pedagógiai és a tankönyvkutatások diskurzusában az innováció fogalmának használata nem egyértelmű, a fogalom nem tisztázott, s ez a kutatásokon is érezhető – állapítja meg Carsten Heinze a témába vágó monográfiájában (HEINZE, 2011). Innováció alatt leginkább a pedagógiai folyamatok javítása érdekében bevezetett reformokat érti a németországi neveléstudomány. Így az innováció többnyire egy hiba felismerésének a következménye. Az innováció mindig valamilyen konkrét cél elérése érdekében történik. (HEINZE, 2011:31)

A taneszközök változatlanul központi szerepet játszanak a kötelező iskolai oktatásban – különösen, ha olyan osztálytermi újítások gyakorlatba való átültetéséről van szó, amelyeket tantervi, (szak)didaktikai, oktatáspolitikai stb. fejlesztések során indítanak el. Eközben azonban gyakran nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy a taneszközök nemcsak a fejlesztés és

az innováció szállítóeszközeként működnek és új koncepciókat hoznak be az osztályterembe, hanem maguk is az innováció részei, illetve saját (koncepcionális) innovációt képviselnek.

Nelly Heer szerint néhány tényezőt meg lehet nevezni a tankönyv eredményes bevezetéséhez, amelyekre már az előállítás fázisában tekintettel kéne lenni. (A javaslatok konkrétan Svájcra vonatkoznak, de bármely országban megszívlelendők lehetnek) (BUSCHER-HEER, 2012):

- Észszerű lenne az érintetteket a fejlesztési folyamat minél korábbi stádiumában, mielőbb bekapcsolni a fejlesztési folyamatba.
- A taneszközöket minőségi ellenőrzésnek, előzetes tesztelésnek kell alávetni.
- A taneszközökkel és használatukkal kapcsolatos tudást a tanár-, illetve a tanítóképzésben meg kellene vitatni.
- A tanár szerepe kiemelkedő, hiszen annak eldöntése, hogy egy taneszközt az osztályteremben használnak-e vagy sem, a tanár kezében van. Ő indítványozza először is a tankönyvvel való munkát, és ő dönti el, hogyan bánjanak a taneszközzel. (BUSCHER-HEER, 2012)
- Meglepő, mennyi időt, energiát és pénzt investálnak új taneszközök gyártásába, és végső soron milyen kevésbé gondoskodnak az iskolában való bevezetésükről.
- A taneszközök esetében is ajánlani kellene bevezető tanfolyamokat és más eljárásokat, hogy a tanárokat érzékennyé tegyék az új tankönyvkoncepcióval való bánásmódra.
- A szülőket is – mint a tanulás hátterében figyelmes segítőkét és kritikus szemlélőket informálni kell, és be kell vezetni a taneszközökkel való bánásmódba, hogy az új iránti fogékonyságukat és megértésüket elnyerjük. Hiszen ők még egészen más könyvekkel szocializálódtak, és ennek megfelelően döbbenten nézhetnek a mostaniakra. (BUSCHER-HEER, 2012)

Összefoglalva megállapítható, hogy a megfelelő tankönyvek kidolgozása hatalmas fejlesztő munkát jelent. Ahhoz, hogy a tankönyv minden tekintetből jó minőségű legyen, a tankönyvfejlesztő és tankönyvíró szakembereknek csoportban kell együttműködniük, hiszen szükség van tantárgyi szakemberre, tanárra, oktatápszichológusra, illusztrátorra, szövegért felelős szakemberre és asszisztensekre. Egy ilyen nagyszabású együttműködés komoly befektetést kíván, de ez a költség azonban eltörpül az oktatásra fordított egyéb költségek mellett, és a befektetés társadalmi hasznosulása vitathatatlan.

Irodalom

- A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials.* UNESCO, Paris, 2005. (*Comprehensive Strategy*, 2005)
- American Textbook Council.* <http://www.historytextbooks.org> [2013.05.20.]
- BUSCHER-HEER, N. (2012): *Innovation - Tradition - Praxistauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen.* Babylon, 1. 8–11.
- DÁRDAI Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialog Campus, Pécs-Budapest.
- DÁRDAI Ágnes, DÉVÉNYI Anna, MÁRHOFFER Nikolett és MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2014): *Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön I. (A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások intézményei, műhelyei).* In: *Történelemtanítás. (XLIX.) Új folyam V., 2–4.* http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2014/12/05_02_02_DDMMan.pdf [2015.07.06.]
- DÁRDAI Ágnes, DÉVÉNYI Anna, MÁRHOFFER Nikolett és MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2015): *Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései.* In: *Történelemtanítás. (L.) Új folyam VI. 1–2.* http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/02/05_02_02_DDMMan.pdf

- folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf [2015.07.06.]
- DEPAEPE, M., SIMON, F. (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, W. (szerk.): *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, 65–77.
- DÉVÉNYI Anna, RUTSCH Nóra (2010): Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet (A világ legnagyobb tankönyvgyűjteménye, a tankönyvkutatás nemzetközi centruma). In: *Történelemtanítás. Új folyam I. 1. szám*. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/devenyi-anna-%E2%80%93-rutsch-nora-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezet-a-vilag-legnagyobb-tankonyvgujtemenye-a-tankonyvkutatas-nemzetkozi-centruma/> [2013.05.07.]
- DOLL, J., FRANK, K., FICKERMANN, D. és SCHWIPPERT, K. (2012., szerk.): *Schulbücher im Fokus*. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin.
- DOLL, J., REHFINGER, Anna (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, J., Frank, K., Fickermann, D. és Schwippert, K. (szerk.): *Schulbücher im Fokus*. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin. 19–42.
- Eckert 13. *Das Bulletin*. Themenschwerpunkt: Das Schulbuch der Zukunft. Sommer, 2013. (ISSN 1865–7907)
- FUNK, H. (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia-Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachlernen*. 3. 41–47.
- GEI Abteilung Europa. - Europa. Narrative, Bilder, Räume. <http://www.gei.de/forschung/abteilung-europa.html> [2013.05.16.]
- GEI Abteilung Religion. <http://www.gei.de/forschung/abteilung-religion.html> [2013.05.16.]
- GEI Abteilung Konflikt. <http://www.gei.de/forschung/abteilung-konflikt.html> [2013.05.16.]
- GEI Eckert. *Das Bulletin*. <http://www.gei.de/de/publikationen/eckert-das-bulletin.html> [2013.08.07.]
- GEI Eckert. Die Schriftenreihe. <http://www.gei.de/de/publikationen/eckert-die-schriftenreihe.html> [2013.08.07.]
- GEI Geschichte, Theorien und Methoden der Bildungsmedienforschung. <http://www.gei.de/forschung/abteilung-gtm.html> [2013.05.16.]
- GEI JEMMS. <http://www.gei.de/de/publikationen/jemms.html> [2013.08.07.]
- GEI Querschnittsbereich Erinnerungskulturen. <http://www.gei.de/forschung/querschnittsbereich-erinnerungskulturen.html> [2013.05.16.]
- Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung: *Geschichte - Gegenwart - Zukunft*. <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Institut/gei-geschichte-gegenwart-zukunft.pdf> [2013.05.15.]
- HEINZE, C. (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess*. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- HÖHNE, T. (2003): *Schulbuchwissen*. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2) Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- IARTEM. <http://www.iartem.org/> [2013.05.20.]
- KAHLERT, J. (2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (szerk.): *Schulbuch konkret*. Kontexte – Produktion – Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 41–56.

- LÄSSIG, S. (2009): Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 1 (1), 1–20.
- Levanto – Das Evaluationstool für Lehrmittel. <http://www.ilz.ch/cms/index.php/component/content/article?id=45> [2013.05.20.]
- MAHMOOD, K. (2011): Conformity To Quality Characteristics Of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation In Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, Vol. 5 (2), December, 170–190.
- MIKK, J. (2000): *Textbook: Research and Writing*. Balische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 3, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2012): Magyar tankönyvek a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyv-kutató Intézetben. In: *Történelemtanítás*. (XLVII.) Új folyam III. 2–4. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2013/01/03_02_18_Molnar_Kovacs.pdf [2013.01.16.]
- MUTALLES, A. (2009): *Evaluation of Textbooks and Techer Guides for Grades 1-3*. The University of Sana'a.
- OELKERS, J. (2010): Was entscheidet über Erfolg oder Scheitern von Bildungsreformen? Vortrag auf der Tagung „Schule neu denken!“ am 20. november 2010 in der Pädagogischen Hochschule Bern. http://www.ife.uzh.ch/index.php?treenode_id=600 [2013.07.10.]
- PINGEL, F. (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig.
- SHANNON, P. (2010): Textbook Development and Selection. In: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. (Third Edition), Amsterdam: Elsevier Ltd. 397–402.
- STEIN, G. (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun, Henn.
- STÖBER, G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Eckert. Beiträge. 3. http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf [2013.05.20.]
- TRÖHLER, D., OEKLEERS, J. (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, E., Heinze, C. (szerk.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 95–107.
- WEBER, H.: Kriterienkatalog zur Analyse und Bewertung von Lehrwerken für den Fremdsprachunterricht. <http://www.uni-trier.de/~feb/Seminarunterlagen/Lehrwerkanalyse/Krtikat.htm> [2013.05.20.]
- WEINBRENNER, P. (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski (szerk.): *Schulbuchforschung*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 21–45.
- WIATER, W. (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, W. (szerk.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftperspektive. beitrage zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- WIRTHENSOHN, M. (2012): LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In: Doll, J., Frank, K., Fickermann, D. és Schwippert, K. (szerk.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin. 199–214.
- <http://www.schulbuch-gesellschaft.de/content.php?contentid=61> [2013.08.10.]
- <http://www.schulbuch-gesellschaft.de/content.php?contentid=63> [2013.08.10.]

ESÉLY

Orsós Anna

KETTŐS KISEBBSÉGBEN – CIGÁNYNAK MÁR NEM CIGÁNY, MAGYARNAK MÉG NEM MAGYAR

Jelen tanulmány egy hazai beás cigány közösség körében végzett vizsgálat részeredményeit adja közre. Az eddigi tudásokra alapozva fontosnak tartottuk, hogy kezdődjön meg a még feltáratlan beás közösségek vizsgálata, és tudományos igényű információkkal lehessen bővíteni az alapvetően szórványosan és szóban, elsősorban a közösség kulturális emlékezetében élő ismereteket. A kutatás fókuszában egy Baranya megyei eltűnt cigánytelep, az Akácliget áll. A kutatás eredményeit egy tanulmánykötetben adjuk közre, amelynek célja e telep történetének bemutatása az ott élők körében végzett vizsgálatok alapján. Jelen tanulmány a kutatásról, annak céljairól, módszereiről, valamint a településen élők és a telepről a faluba költözők nyelvhasználatának és identitásának vizsgálatával foglalkozik. A nyelvhasználat és annak változása, valamint a nyelvállapot aktuális rögzítése mellett vizsgáltuk a kutatásban részt vevők kötődését saját csoportjukhoz.

A kutatásról

A magyarországi cigányokról készült kutatásokkal kapcsolatban sokáig elmondhattuk, hogy többnyire általánosan, a teljes cigányságra vonatkozó megállapításokat tartalmaztak, ezért a többségi társadalom sok esetben homogén közösségként tekintett a magyarországi cigányokra. Az elmúlt évtized fontos eredménye, hogy egyre több olyan kutatás valósul meg, amely már a magyarországi három nagy cigány csoport különbözőségét tudomásul véve vizsgálja azok jellemzőit.

A magyarországi cigányok legkisebb csoportját a döntően a dél-dunántúli régióban élő beások teszik ki. Ez a közösség sokáig nem állt a kutatások előterében. Az elmúlt több mint tizenöt-húsz év egyik legnagyobb eredménye, hogy megteremtődött e közösség írásbelisége. Az esemény ellentmondásosságát az adja, hogy ezzel egy időben a beás közösségekben nagyon intenzív nyelvcserefolyamat zajlott, és ez a folyamat napjainkban is tart. Az elmúlt két évtizedben végzett vizsgálatok döntően nyelvi, nyelvészeti jellegűek voltak, a beás közösségek társadalomföldrajzi, oktatási szempontú bemutatása még ma sem teljes. Ezeken a tématerületeken sokkal inkább a teljes cigányságra vonatkozó megállapítások részeként rendelkezünk általános ismeretekkel a beásokról (lásd Kemény-féle kutatások). Úgyszintén általánosak a cigányság népszámlálási adatainak statisztikai adatelemzéséből levont következtetések (HÍVES, 2014), iskolázottsági helyzetük, a velük kapcsolatos oktatáspolitikák, támogató programok (FORRAY, PÁLMAINÉ, 2010) vagy pedagógusi attitűdök

(FEHÉRVÁRI, 2015) ismertetése kapcsán. Hasznos ismereteket közvetítenek a felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok életútelelmzései, azonban itt sem vizsgálták a kutatók az egyes cigány csoportokba tartozók közötti különbségeket. (RAYMAN, VARGA, 2015)

Vizsgálati célok és eszközök

Az eddig született dokumentumok (tudományos kutatások, néprajzi jellegű gyűjtések, levéltári adatok stb.) összegyűjtésével, rendszerezésével és kritikai elemzésével az a célunk, hogy a vizsgált beás közösségre vonatkozóan tudományos igényű összegzéssel rendelkezünk. Léteznek olyan tudományos előzmények, amelyekre kutatásunk támaszkodni tudott, és úgy véljük, hogy ezek egységes rendszerbe helyezése nemcsak az empirikus kutatásunkat alapozza meg, hanem a beásokra vonatkozó ismeretekhez való könnyebb hozzáférést is segíti.

Tekintve, hogy a beás közösségek nyelvi, nyelvhasználati jellemzőiről sem készült sok kutatás, így célunk volt a beás közösségek nyelvhasználatának vizsgálatára vonatkozó kutatások bővítése, a még feltáratlan beás közösségek vizsgálata, nyelvi és hangzó anyagok összegyűjtése, rendszerezése, kritikai elemzése ahhoz, hogy tudományos igényű összegzéssel rendelkezünk e téren is a vizsgált beás közösségekre vonatkozóan.

A kutatás további célja a vizsgált telep volt lakóinak és a magyarországi beás közösségek nyelvi, nyelvhasználati sajátosságainak feltárása és összevetése az eddig ismert kutatások eredményeivel.

Emellett egy komplex kutatási modell kialakítását is céloztuk, ami alkalmas lehet további hasonló jellegű kutatások elvégzésére, és ami a folyamatos tudásbővítéshez elengedhetetlen.

Empirikus vizsgálatunk a nyelvre, nyelvhasználatra vonatkozó kérdésselvetései, hipotézisei is sokrétűek és komplexek, egymással szoros kölcsönhatásban állnak, tekintve, hogy vizsgálati szempontjaink is több aspektusból közelítettek a vizsgált terephez.

Fontosnak tartottuk felmérni, hogy a vizsgált közösség milyen nyelvet/nyelveket beszél, ezek hogyan illeszkednek azokhoz a társadalmi, környezeti elvárásokhoz, amelyek körbeveszik őket. Azt feltételeztük, hogy a kiválasztott közösség nyelvi, nyelvhasználati változását alapvetően befolyásolta az a társadalmi kontextus, amely körülvette őket. Úgy véljük, hogy ennek a társadalmi-környezeti kontextusnak a feltárása magyarázatot tud majd adni a közösség nyelvválasztási, nyelvhasználati jellemzőire.

A kutatás során kiemelten fontosnak tartottuk megfigyelni, hogy településszerkezetileg milyen sajátosságok jellemzik a vizsgált közösséget. A településeken maradt-e fenn a teleprendszerből valami, és ez milyen kontextusban értelmezhető nyelvhasználati, nyelvválasztási szempontból? Azt gondoltuk, hogy a közösség nyelvhasználatának változására nagymértékben hatott a telepfelszámolás, ezzel a nyelvi szempontból is szegregált közösségből a faluba, illetve a környező falvakba költözés.

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan emlékezik a közösség a telepi életre, közösségre, s benne a közösség tagjaiként saját történetére. Úgy véljük, hogy – mivel a beás közösségek írásbelisége az 1990-as évek elejére tehető, így – történetük írott formában nem, vagy csak szórványosan került rögzítésre. Azt feltételeztük, hogy az írásos emlékeken túl még feltárhatók és az ismeretek jelentősen bővíthetők arra vonatkozóan, hogy egy-egy közösség tagjai milyen emlékeket őriznek a vizsgált telepről és az új településre érkezésről, letelepedésről.

Össze kívántuk gyűjteni azokat a tényezőket, amelyek befolyásolták a beás közösség beilleszkedését a kiválasztott településeken. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a többségi társadalom részéről megfogalmazott előítéletek milyen nehézségeket okoztak a beás közösség tagjainak, illetve miféle kölcsönös befogadást eredményező tényezőkkel találkozhatunk.

Azt feltételeztük, hogy beazonosíthatók olyan közösségi stratégiák, amelyek elősegítették, illetve gátolták az egyes közösségek beilleszkedését az adott településeken. Előfeltevéseink közé tartozott, hogy beilleszkedést segítő elem lehetett például a vallás vagy a kölcsönös munkamegosztás lehetősége, gátló tényező pedig például az asszimilációs stratégia vagy a hierarchikus viszonyulási rendszer.

A közösség egésze számára meghatározó kérdés, hogy tagjai milyen identitásváltozáson mentek keresztül. Azt feltételeztük, hogy a kutatás során készülő interjúk, valamint a közösségek történeti, szociológiai szempontú vizsgálatai lehetőséget teremtenek az esetleges identitásváltozások lokalizálására, e folyamat indikátorainak feltárására, valamint ezek településszociológiai, nevelésszociológiai kontextusban való értelmezésére.

Az identitáshoz szorosan kapcsolódik a nyelvhasználat, hiszen a beások önálló nyelvvel rendelkeznek. Fontosnak tartottuk megvizsgálni, miként változott a nyelvhasználat a közösségben. Hogyan hagyományozódik át a beás nyelv napjainkban az adott közösségben? Eddigi kutatásaink az utóbbi évtizedekben felgyorsult nyelvcsere mutattak, de azt is tapasztaltuk, hogy elindult – különösen a beás értelmiség tagjai között – a „visszatanulás” folyamata. Azt feltételeztük, hogy a nyelv presztízsének emelése (például az írásbeliség megteremtésével vagy a nemzetiségi oktatás lehetőségével) a nyelvcsere folyamatának lassításához vezet, amelyben a tudományos élet, illetve az oktatás kulcsszerepet tölthet be.

Az empirikus kutatás célja a fent felsoroltak metszetében rajzolódott ki: a kérdések megválaszolása és szintézise segítségével átfogó képet szeretnénk nyújtani Kétújfalu beás közösségének nyelvhasználatáról, a beás, illetve a magyar nyelvhez való viszonyáról. A célok között – a hiánypótló helyzetleíráson túl – az is szerepel, hogy feltárára kerüljenek azok a háttértényezők, mechanizmusok, stratégiák stb., amelyek az egyéni és közösségi nyelvhasználatban valamilyen módon segíthetik a közösségi nyelv megtartását a társadalmi integráció folyamatában is.

Mivel a fent felsorolt kutatási célok megvalósítása és a kutatói kérdések megválaszolása egyetlen módszer alkalmazásával nem tűnt megvalósíthatónak, ezért a kutatás során több vizsgálati módszert használtunk. Ez egyfajta kísérlet is volt számunkra ahhoz, hogy tapasztalatot szerezzünk: több kutatási eszköz használatával egy komplex eszközzrendszer kidolgozása, kipróbálása, kiigazítása és modellezése alkalmas-e, haszonnal alkalmazható-e ilyen és hasonló célkitűzések vizsgálata esetén – saját kutatásunkon túl mások számára is.

A kutatócsoport

A kutatást fiatal kutatók és a Wlislöcki Henrik Szakkollégium diákjai valósították meg tanáruk vezetésével és más, külső szakemberek bevonásával. Mivel a kutatás során az adatközlők nagyon gyakran használták anyanyelvüket, a beás nyelvet, így a vizsgálatot végzők körében feltétel volt a beás nyelv ismerete.

A kutatás módszertana részben az írásos dokumentumokhoz kapcsolódott: a kétújfalui beásokra vonatkozó írásos információk gyűjtése, levéltári kutatás, szakirodalom-gyűjtés, dokumentumgyűjtés. Ehhez kapcsolódott a gyűjtött dokumentumok reflektív elemzése, amihez szükséges volt az elemzési és rendszerezési szempontrendszer kialakítása. Ezt egészítette ki az az adminisztratív lépés, a mely elektronikus rendszerben tette hozzáférhetővé az eredményeket. A dokumentumelemzéssel a kiválasztott település történeti-társadalmi kontextusát kívántuk feltárni, igyekeztünk megtalálni azokat a dokumentumokat, dokumentumrészeket, amelyek a beás közösséggel kapcsolatosak.

A kutatás meghatározó részét a terepmunka jelentette, amely a lehető legszélesebb körben kívánta mozgósítani a kutatási eszközöket ahhoz, hogy a komplex kutatás valóban megalapozott lehessen. Egyes kutatási eszközök egy-egy kérdéskörhöz kapcsolódva ke-

rültek elő, bizonyos eszközök pedig több témakör kérdéseit kívánták egyidejűleg feltárni. A többféle kutatási eszköz kipróbálásával célunk volt azok alkalmazhatóságának megfigyelése a kitzúzott kutatási célok szempontjából. Településszociológiai, társadalom-földrajzi és településföldrajzi vizsgálat segítségével az egyes közösségek társadalmi kontextusát szerettük volna leírni. A vizsgálat közösségfeltáró célja elengedhetlenné tette az antropológiai megközelítéseket, így például a résztvevői megfigyelést a közösségek hétköznapijainak és jeles eseményeinek során.

Komplex megközelítést terveztünk kérdőíves vizsgálatral, amit a kiválasztott közösség lélekszáma is lehetővé tett. 100 fő kérdőíves adathfelvétele valósult meg. A kérdőívekre statisztikai elemzés épült. A kiválasztott személyekkel készített mélyinterjúk a kvalitatív vizsgálatot segítették elő. A településen összesen 20 mélyinterjút vettünk fel szakkollégistáink bevonásával. A mélyinterjúkat kvantitatív és kvalitatív vizsgálatnak vetettük alá.

A kutatási minta

Kutatásunk a Kétújfalu mellett található Akácligeten élő, és a valamikor ezen a cigány telepen élő beás emberek életét vizsgálja. A telepről kiköltözők és a faluban élő „nem telepi” lakók körében is végeztünk kutatást, és a telep történetét a telepről kiköltözők, és a később velük együtt élő szomszédok, lakók ismeretei, emlékei alapján próbáltuk meg összerakni.

A kutatás során a 100 kérdőív megkérdezettjei a falu beás és nem beás lakói voltak. A minta nagyságát úgy határoztuk meg, hogy fele-fele arányban jelenjenek meg a kutatásban magukat beásnak valló és nem beás emberek. A megkérdezett beás ember közül 14-en laktak a Baranya megyei Akácliget nevű cigány telepen. Sajnos a legtöbben kisgyermekként éltek a telepen, így nem, vagy csak kevés dologra emlékeznek a telepi élettel kapcsolatban. Nehézséget jelentett a kutatás során, hogy adatközlőink szülei, nagyszülei, akik igazán érdemi információkkal szolgálhattak volna a telepi életről, már nem élnek.

A kitöltött kérdőívek adatközlőiből választottuk ki a mélyinterjú-alanyainkat. Ahogy már fentebb említettük, a terepmunka során 20 mélyinterjú rögzítésére került sor. Ezek lehetővé tették, hogy néhány olyan családban is megforduljunk, ahol a beás nyelv használata még nagyon intenzív és természetes. Ezekben a családokban az interjúkat sikerült beás nyelven felvenni.

Kutatási eredményeinkről

A cigány népesség tágabb – történeti, társadalmi, gazdasági, politikai – kontextusba helyezésével fontosnak tartottuk bemutatni a vizsgált célcsoport általános jellemzőit. Ez a Magyarországon és a Baranya megyében élő cigány népesség társadalmi-gazdasági jellemzőinek ismertetésén túl azoknak a tényezőknek a feltárását is jelentette, amelyek a vizsgált lakosság életkörülményeit, foglalkoztatási helyzetét döntően befolyásolták. Nagy jelentőséget tulajdonítottunk a cigány telepek történetiségének és így az elsőként vizsgált Akácliget nevű telep kialakulási körülményeit is alaposan megvizsgáltuk.

A kutatás során hat témakör köré csoportosítva vizsgáltuk az adatközlők életkörülményeiről, nyelvhasználati szokásaikról, identitásukról, lakóhelyükről stb. adott válaszait.

Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált telepről Kétújfaluba költözők gyermekei egy multietnikus, hátrányos helyzetű településen található általános iskolába jártak, így megvizsgáltuk, hogy az iskola kapcsolata a helyi közösséggel, együttműködésük, egymásra utaltságuk mennyiben hatott/hat ma is az oktatás minőségére, eredményességére és hatékonyságára. Az intézmény jó példa arra, hogyan tudott napjainkra – hosszú út bejárásával – reziliens iskolává válni. Az Akácligetből kiköltöző családok iskolaköteles gyerekei ebben

az intézményben tanultak, és ennek az intézménynek a pedagógusai vettek részt Akácliget beás lakóinak komplex vizsgálatában is.

A kutatás fontos részét képezte a településen élők és a telepről a faluba költözők nyelvhasználata is, így a megkérdezettek nyelvhasználatát, annak változását, valamint a nyelvállapot aktuális rögzítése mellett a kutatásban részt vevők saját kisebbségi csoportjukhoz való kötődését is vizsgáltuk.

Néhány eredmény az adatközlők nyelvhasználatára és identitására vonatkozó kutatási anyagból

A nyelvhasználatra vonatkozó pontosabb információkat leginkább a mélyinterjúk felvételekor sikerült szereznünk. Az interjúk során ugyanis nem a nyelvről kérdeztük az alanyainkat, hanem a közösség nyelvén, azaz beás nyelven szólítottuk meg őket, beásul tettük fel az első kérdéseket, így már az első mondatok után egyértelművé vált számunkra, milyen nyelven folytathatjuk tovább az interjút.

A mélyinterjúkban részt vevő 20 fő közül mindösszesen négyen voltak azok, akik feltételezéseink és az ő kérdőíves válaszaik alapján sem vallották magukat cigánynak, ám mivel nagyon sokféle szempontból kötődtek a telepen élőkhez, és volt rálátásuk a telepéletre, az ottani közösségi és egyéb folyamatokra, ezért fontosnak tartottuk őket is bevonni a vizsgálatba. A többi megkérdezett önmeghatározása alapján beásnak vallotta magát, élt is hosszabb-rövidebb ideig az Akácligetben. Interjúalanyaink átlagosan 60 év körüliek voltak, míg a legfiatalabb interjúalanyunk 1980-ban, a legidősebb pedig 1935-ben született.

Ahogy ez már az előzőek során többször kiderült, interjúalanyaink mindannyian kötődtek valamilyen módon a felszámolt cigány telephez, ezért a beszélgetés fókusza minden esetben az Akácliget volt, és ahhoz viszonyítva, hogy az interjúalanyunk akkor éppen hány éves volt, göngyölytettük fel az élettrajzi, illetve a telepélethez kapcsolódó emlékeket. Szerettünk volna képet kapni az ott élő közösségről, hogyan, milyen körülmények között éltek, milyen nyelven beszéltek, milyen együttélési és találkozási pontjaik voltak egymással vagy az alig két kilométerrel távolabbi település, Kétújfalu lakóival.

Az interjúk lefolytatását 16 főnél kezdeményeztük beás nyelven. Ez hat esetben – a legidősebb adatközlőink esetében – meg is valósult. Az interjúkról készült hangfelvételek azonban még a nyelvet nem beszélők számára is egyértelművé teszik, hogy sajnos a nyelvcsere folyamata a legidősebb adatközlőinket sem kerülte el. A beszélgetés során a kódváltás – a beás nyelvről magyarra történő átváltás – nagyon gyakori volt. Nem pusztán azokban a beszédhelyzetekben valósult meg a magyar nyelvre való áttérés, amelyekben a beás nyelv szókészlete hiányosnak mutatkozott – lévén, hogy nyelvújítás a nyelvben nem történt –, de a leghétköznapibb szituációkban is kiderült, hogy már kényelmesebben és természetesebben használják a magyar szavakat, kifejezéseket, mint a beás szerkezeteket. Hétköznapjaikban a beás nyelv használata már nem intenzív, és ez a nyelvtudásuk szintjét is befolyásolja. Mindezek ellenére az adatközlők nagyon meghatódtak attól a lehetőségtől is, hogy beásul beszélhettek. A további 10 interjúalanyunk ugyan többé-kevésbé értette a bevezető – a beás nyelv ismeretét tesztelő – kérdéseket, de nem tudott beásul válaszolni, vagy csak egy-egy szóval, szótöredékkel, így velük az interjút magyar nyelven folytattuk.

Vannak ismereteink arról, hogy a többségi társadalom a kisebbségeivel – különösen a cigányokkal szemben távolságtartó, nem ritkán nagyon előítéletes magatartást tanúsít. Így interjúalanyainkkal folytatott beszélgetéseink során fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy ők maguk hogyan viszonyulnak a többségi társadalom tagjaihoz, hogyan vélekednek róluk, milyennek ítélik meg saját kisebbségi csoportjukat, és önmaguk miként viszonyulnak saját magukhoz, identitásukhoz.

Megnyilvánulásaikban a helyi cigányok minden alkalommal számot adnak arról, hogy

ők beás cigányok. Míg a többségi társadalom tagjai közül sokan még ma is homogénnek képzelik a hazai cigányságot, addig a cigány csoportok nagyon is számon tartják a belső tagoltságot.

„–Ebben a faluban csak beások laknak?

–Nem, nem. Nem csak beások. A mostani pár év alatt jöttek, ilyen muzsikusok jöttek. Meg jöttek ilyen, hát lovárfélék, de nem igazán romák ezek.

–De mivel foglalkoznak, mit csinálnak?

–Nem tudom, mert nem árulják el. Ők nem értik meg az én nyelvemet, nem értik meg. Én meg az övükét nem értem meg. Tehát onnan tudom, hogy nem cigányok. Például, aki itt lakik mellettem, ez se magyar. Olyan, olyan muzsikus cigány, vagy nem tudom.

–De beszél valamilyen cigány nyelvet?

–Beszélnek, csak nem a mi nyelvünkön. Beszélnek, meg tagadják. Meg az ő anyja, igen az anyja, a Teriék, azok is ilyen, ilyen kosárkötők vagy muzsikus cigányok. Mert ők megint másként beszélnek.

–És hány cigány él így összesen itt, Kétújfaluban?

–A falunak olyan, hát a mostani viszonylatban olyan 32–35%-a cigány. Illetve vegyes, nem a magyarokról beszélek, hanem a muzsikusokról, a beásokról beszélek. De a beások vannak többségében mindenképpen. Most még. Na, mer' egyre inkább jönnek befele.

–De honnan jönnek?

–A környező falvakból. Mert ugye, ez központ. Itt van orvos, itt van iskola, itt van gyógyszerár, itt van tanács, jegyzőség, minden itt van.” (Férfi, sz. 1961.)

„–Sok cigány lakik a faluban?

–Óó, hogyne, persze.

–És milyen cigányok? Beások? ... Toc ász bájás? (Mindenkori beás?)

–Hát bájás, ja. (Hát beás, igen.)

–Tyár bájás ságyé áisje? (Csak beások laknak itt?)

–Bájás, dá jestyé sí lăkătárj, de inkább bájás, inkább. (Beások, de vannak oláh cigányok is, de inkább beások, inkább.)” (Nő, sz. 1963.)

–Hát Ön, nem beás?

–Dacsănu. Csak nu băs szfătijész. (Dehogynem, csak nem igazán beszélek.)

–Á dă sjé nu? (És miért nem?)

–Kă nu-j ku sjinyé. (Mert nincs kivel.) (Férfi, sz. 1950.)

Az 1970-es évek végéig a cigány telepen csak beások éltek. A kommunikáció az itt lakók közül beásul zajlott, a nyelvátadás családon belül történt.

„–Ott a telepen magyarul vagy beásul beszélgettetek?

–Beásul. Ott csak beásul beszéltek. De mi már ugye a magyar gyerekekkel legtöbbet játszottunk, akkor mi már magyarul is beszélünk. Mert ez volt a baj, mert elsőbe mikor jártam, így buktattak meg, mert nem tudtam magyarul beszélni. Akkor csak cigányul beszéltem. Ugye anyám, így kupilu mnyo, úgy kupilu mnyo. (Ugye anyám, így gyerekek, meg úgy gyerekek...)” (Férfi, sz. 1961.)

Kutatásunk során alkalmunk volt interjút készíteni egy olyan volt tanárnővel, aki 1971-től tanított Kétújfaluban, és az akácliget-i gyermekekkel a gyöngyösmelléki iskolában találkozott először. Egy évig dolgozott ott helyettesítő tanárként. Elmondása alapján Gyöngyösmelléken az általános iskola négyosztályos volt, felső tagozatra a gyermekek már a

kétújfalui iskolába jártak. Véleménye szerint a cigány és a nem cigány tanulók megoszlása az iskolában 50-50 százalék körüli lehetett.

A tanárnő elmondása szerint első osztályban a telepi gyermekeknek sok alapvető dolgot meg kellett tanítani. Ezt a tevékenységet nehezítette, hogy egy részük az iskolába kerüléskor nem tudott magyarul.

„...az is előfordult, hogy az elsősök, amikor jöttek iskolába, nem tudott a kislány magyarul semmit, egy szót se, a nevét mondta, de egyébként semmit, beszélt, hadart ott, csak épp nem érttem, hogy mit. [...] és akkor a nagyobbak, harmadik-negyedikesek, azok fordítottak. Ők tolmácsoltak, úgyhogy azért nem, hát, irodalmi nyelvet, de azért megtanult magyarul és nagyon-nagyon akadozva keveset, de azért év végére olvasott is, mondjuk a számokkal is csak akkor volt baj, hogy ő mondta a számot, csak én nem tudtam, milyen számot mond, úgyhogy ilyen előfordult ott.”

„Azt tudom, hogy alsó tagozatos kollegák gyakran mondták azt, hogy milyen szókincszegek, tehát nagyon kevés magyar szót ismertek ezek a gyerekek.” (Nó, sz. 1951.)

A zárt telepi viszonyok között élő beások az 1970-es évek végére teljesen beépültek a többségi lakosság közé. Az addig egy közösséget alkotó beás közösség a faluban már távolabb került egymástól. Ez a változás együtt járt azzal is, hogy míg a telepen lakó beások egymással többnyire csak beásul beszéltek, új lakókörnyezetükben, ahol a szomszédaiak nem feltétlenül beások, erre már nincs lehetőségük. A beás nyelv használati színterei ezzel drasztikusan csökkentek. Ilyen helyzetekben, amikor az első nyelv használata csak a családra, esetleg a legszűkebb környezetre korlátozódik, az élet minden más területén pedig a többségi nyelv és kultúra hatásai érik a beszélőt, az első nyelv elsorvad, és helyét az erősebb hatásokkal bíró veszi át.

A faluban lakó beások gyermekei közül sokakat a beás nyelv használatához már nem kötnek olyan szoros szálak, mint a szüleiket, ők, s a kutatásban részt vevők szerint a legfiatalabb életkori csoport tagjai közül sokan a beás nyelvet már nem beszélik, nem értik, és nem is tartják számon anyanyelvükként. Ennek oka az a felismerés, hogy e nyelvtudás révén kevésbé sikeresek az életben, nem jutnak jobb munkához, biztosabb megélhetéshez gyermekeik és ők maguk sem, annál inkább jelent negatív megkülönböztetést, alacsonyabb presztízst a kisebbséghez való tartozás. A magyar nyelv piaci értéke nagyobb, így a szülők is szívesebben veszik, ha gyermekeik is ezt tanulják meg, anyanyelvük pedig megmarad a család használatában – de már ott sem kizárólagosan.

„A gyerekeimmel is magyarul beszélek. Anyukám míg élt, ővele beszélgettünk cigányul.” (Nó, sz. 1966)

„-És Ön, hogyhogy nem beszél beásul?

-Hát, most igen sokat elvoltam én ugye hazulról, tudom én ugye, csak nem beszélem, értem, nehéz kimondani, gondolkodnom kell, tudom ám, tudom, ez olyan, hogy persze, hogy tudom, csak nem mondom, ugye... és anyám-apám szépen beszéltek perfekt, minden, mások is, többen is, valahogy úgy kiestünk ebből a gyakorlatból.

-Akkor már a gyerekeik sem?

-Nem, ezek már nem.” (Férfi, sz. 1961.)

A helyi cigányok önmagukról alkotott képe

Ahogy a lenti interjúrészetekben olvashatjuk, a megkérdezettek ugyan említenek a cigány léttel kapcsolatban pozitív tulajdonságokat is, de többnyire a negatív tulajdonságokat emelték ki. Ez lehet ugyan személyes tapasztalat eredménye, de vélhetően inkább a már meglévő előítéletes gondolkodásnak tudhatjuk be.

„Arra, hogy cigány vagyok, mindig büszke voltam, mindig büszkén vállaltam mindenhol, mindenki előtt a cigányságomat.” (Nő, sz. 1973.)

„–...itt nem olyanok a cigányságok, hogy összetartunk.

–Hanem milyenek?

–Hát széthúznak, széthúznak, ha a másiknak egy kicsivel több van, vagy jobban megy az élet, akkor-akkor azokat már igazából... irigykednek az emberek, irigyek, ezt tapasztalom.” (Nő, sz. 1966)

A többségi társadalom tagjairól alkotott kép

A megkérdezetteknek a többségi társadalom tagjairól alkotott véleménye sem pozitív. Legtöbbször a beásokkal való összehasonlításban kerülnek elő az interjúk során. Ebből az összevetésből látványosan rajzolódik ki, hogy a cigány emberek megítélése rosszabb, a környezet előítéletes velük szemben, a megkülönböztetés gyakori és általánosan negatív minden cigánnyal szemben, minden élethelyzetben.

„A magyar ember másként van, mint a beás, mert a magyarról sokat lehet hallani a tévében, hogy ők egymást, meg feldarabolja, megszúrja az anyját, meg mit tudom én. Beás emberről ilyet nem lehet hallani. Jó, lehet, hogy ellop valamit vagy, hogy [...] mennyit szoktam, mér-gelődni olykor. A magyar ember akármit tud, meg van becsülve. A beás akármit is tud, akkor is cigány. Mert vannak néhányan, akik ha csinálnak valamit, azt meglátják, ha mások teszik azt, észre se veszik, ha jót teszel, észre se veszik, csak ha rosszat, ha valakit megölsz, na, akkor azonnal tudják, hogy te voltál.” (Férfi, sz. 1950.)

Az interjúk során nem egyszer halhattuk, hogy a telepről kiköltözők igyekeztek beilleszkedni a falu életébe, úgy élni, úgy dolgozni, ahogy ezt az ottelőktől látták. A folyamat nem volt minden esetben és minden család esetében zökkenőmentes. Sokan sokféleképpen próbáltak alkalmazkodni, megfelelni a falu lakóinak, önmaguknak. Nyilván ennek egyik megnyilvánulási formája a névváltoztatás is, amely nem csak e település cigány lakosai körében vált „divattá”. A beások körében tipikus Orsós, Bogdán, Kalányos, Ignác stb. családnevek sok esetben okoztak nehézséget a beilleszkedési folyamatban, a többségi társadalom előítéletessége miatt. A beás családok közül sokan, ha már a maguk jövője miatt nem is, a gyermekeik boldogulása érdekében gyakran éltek a névváltoztatás lehetőségével. Bár a tapasztalatok azt mutatták, hogy bizonyos esetekben ez sem jelentett hosszú távú megoldást, és nem egyszer csak addig adott védelmet, míg személyes találkozára nem került sor.

„...minket cigányokat nagyon lenéztek ám. Nagyon-nagyon, komolyan. Mindenhol. Mindenhol lenézik. Féltek a cigányoktól, ugye, mer’ a cigányok lopnak, csalnak, hazudnak... szóval ezért inkább cigányok külön, magyarok külön...”

De régebben a roma embernek volt szava. ... De most már, most mondja ugye, elmegyek munkát keresni telefonon keresztül, ugye? Persze jöjjön. Aha, ez cigány, csak a neve nem az. Köszönjük, betelt a létszám.” (Férfi, sz. 1961.)

„Megváltottattuk a nevünket. A lányunkért tettük mi ezt. Abban az időben is má', most is még, valahogy egy kicsit lenézték a beást. Így is lenéznek, így van. Nem is kicsit. Most már azért úgy lehet észrevenni, hogy most már keveredik a nép. Ez így van, régen kevésbé volt ilyen. Most már úgy keverednek. Most meg már, huhúúú vannak sokan, akik a magyarok a beásokkal keverednek össze. Még általános iskolában, volt úgy, hogy 2 évet járt még itt általánosba, és mire ment a gimnáziumba, addigra változtattunk nevet, hogy mégis, azért, na...” (Férfi, sz. 1950.)

A mélyinterjúk során sokszor éreztük, hogy interjúalanyaink többsége tudomásul vette, hogy az Akácliget felszámolásával a mára idillivé szépült múlt lezárult. A cigányok a faluba költözve igyekeztek a helyi lakosokkal felvenni a versenyt. Sok esetben nemcsak a környezetükkel, hanem önmagukkal, saját identitásukkal is meg kellett küzdeniük. Már nem elég csak „cigánynak” lenni, alkalmazkodni kell mindenhez, mindenkihez, így „magyarként” is helyt kell állniuk. Ez a kettős elvárás – főként saját magukkal szemben – gyakran okoz belső konfliktusokat. Különösen a fiatalabb interjúalanyaink, akik a cigány középosztály első képviselői, fogalmazták meg azt a kettős szorítást, amiben élnek: attól, hogy a társadalmi mobilitás magasabb fokára jutottak, mint szüleik, nagyszüleik és nagyon sok kortársuk, így iskolai tanulmányaik miatt kevesebb időt töltöttek közösségükben, kultúrájuktól, szokásaiktól távolabb kerültek. Környezetük úgy ítéli meg őket, hogy ők már „kiemelkedtek”, ők már nem is cigányok. Ugyanakkor abban a mobilitási folyamatban, amikor éppen az iskoláik végeztével lépcsőfokról lépcsőfokra jutnak előbbre, számos alkalommal kellett és kell bizonyítaniuk rátermettségüket, alkalmasságukat a környezet számára és legyőzni önmagukat minden nehézség előtt, érezni, hogy ugyanúgy képesek lesznek leküzdeni az akadályokat, mint nem cigány társaik. Minden ilyen nehézség jó bizonyítási alkalom, amit lehet, hogy a külső környezet nem is vár el, csak a bennük lévő megfelelési vágy, kisebbségi érzés hajtja előre őket. Mindez csakis azért, mert – ahogy az interjúkból kiderült – mindenki életében volt már olyan helyzet, ahol szembesült azzal, hogy bár jól teljesített, de nem baj, ha tudja, honnan jött, hol a helye. Ez a „cigánynak már nem cigány, magyarnak még nem magyar” érzése jelzi, hogy cigány interjúalanyaink identitása hogyan változott a telepítéstől napjainkig. Egy kisebbséghez tartozni többségi környezetben tevékenyen nem egyszerű, önmagában is indokolt lehet az identitásváltozás, ám hogy ez a folyamat mennyire lesz mindenki számára pozitív, az nagymértékben függ attól a többségi társadalmi környezettől, amely az adott kisebbséget körbeveszi.

Összegzés

Fontos azonban, hogy a megkérdezett beásoknál az előrehaladott nyelvcserére ellenére is erős a közösségi csoporthoz való tartozás érzése. Feltételezésünk szerint ezt még egy ideig erősíti az Akácligetben átélt közös múlt, amire minden megszólaltatott otlakó nagyon pozitívan és nosztalgiával emlékszik vissza. Félő, hogy ez az összetartó erő a legidősebb generáció távozásával megszűnik, és a középkorúak, illetve a fiatalabb korosztályok esetében már nem lesz meg az a közös élmény, ami a közösséget összetartja. Sajnálatos módon nem fedeztünk fel olyan kezdeményezéseket a településen, amelyek a beás kultúra megerősödését, presztízsnyerését ígérnék. A helyi iskolában valósul meg egyedül a próbálkozás és folyamatok visszafordítására. Ebben a település kisebbségi önkormányzata az iskola megbízható partnere, ám az iskolán kívüli kapcsolatrendszerben olyan összefogást nem tapasztaltunk, ahol a civil szerveződések, (kisebbségi) önkormányzati és kulturális egyesületek a helyi beás értelmiséggel együtt szövetkezve képviselnének olyan vezető-szervező erőt, amelynek a település cigány és nem cigány tagjaira egyaránt komoly kihatása lenne.

A legtöbb eredményt az elmúlt időszak próbálkozásai az oktatás területén hozták. Az elmúlt évek során a gyerekek óvodába, iskolába járatásának fontosságát felismerték a cigány szülők is. Ez a folyamat azért nem volt gyors és nem is zajlott zökkenőmentesen, hisz a cigány gyerekek nagyobb számú megjelenése az iskolában mindenki számára új helyzetet jelentett. Sem szociális helyzetük, sem szocializációs különbségeik nem tették lehetővé, hogy az integráció máról holnapra megvalósulhasson. Fontos azonban, hogy a helyi iskola felismerte érdekeltiségét, és mindent megtett azért, hogy mára már természetessé váljon a multietnikus környezet mindenki számára. A szülők attitűdje is megváltozott, így támogató környezet segíti az iskolát abban, hogy sikerre vigye azt az integrációs folyamatot, amely mindenki kölcsönös érdeke.

A helyi kisebbségi önkormányzat – együttműködve az iskolával – az itt élő sokszínű közösség kultúrájának megőrzéséért, presztízsének megteremtéséért bár figyelemre méltó tevékenységet folytat, ezt a tevékenységét szükséges lenne erősíteni, nemcsak a település többségi lakossága, de a beás kisebbséghez tartozók körében is. Egy aktív, önsegítő folyamat több ember közéleti aktivitásával nagyon pozitívan befolyásolná a helyi beás közösségről kialakult képet a falu teljes lakossága számára.

Kutatási tapasztalatainkat összegezve, a jelenlegi kutatási eszközök alkalmazásával elért eredményeink használhatóságát átgondolva szükségesnek tartjuk további közösségek sokoldalú vizsgálatát, hogy a beás közösségekben zajló folyamatok egymással összevethetőek legyenek.

Irodalom

- BENE Annamária (2002): Nyelvcseré. Recenzió Borbély Anna: Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében. MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya, Budapest. In: *Iskolakultúra*, 10.
- BORBÉLY Anna (2001): A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma (*Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*, 6.) Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs. 75–84.
- FLECK Gábor, VIRÁG Tünde (1999): *Egy beás közösség múltja és jelene*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont Munkafüzetek, 52. Budapest.
- IORGA, N. (1930): *Anciens documents de droit roumain*. Párizs-Bukarest, 22–23.
- KEMÉNY István (1976., szerk.): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.
- ORSÓS Anna (2017): Egy elfelejtett beás közösség nyomában – Kétújfalu komplex vizsgálata. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.) *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*, 39. HD 2017 VI. Romológus konferencia Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- ORSÓS Anna (2018., szerk.): *Fókuszban az Akácliget. Egy elfeledett cigány telep története*. (107.) Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – WHSz, Pécs.
- SARAMANDU, N. (1997): Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitorii români: băiașii din nordul Croației. *Fonetică și dialectologie*, XVI, București. 7–130.
- SISÁK Gábor (2001., szerk.): Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén. *Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely*.

SZEMÉLYES ÉS KÖZÖSSÉGI FELVÉRTEZŐDÉS EGY ROMA SZAKKOLLÉGIUMI KÖZÖSSÉGBEN

A tanulmány a Pécsi Tudományegyetemen (PTE) 15 éve működő Wlislócki Henrik Szakkollégium (WHSZ) hátrányos helyzetű, többségében cigány/roma hallgatóinak élettörténeteinek keresztül tárgyalja az esélyegyenlőség témakörét – neveléstudományi szempontból. A bemutatott vizsgálat a megkérdezett hallgatók társadalmi hátrányainak eredőit (interszekcionalitás) és azok következményeit (tőkehiányok, stigmatizáltság) feltárva keresi a nehézségek ellenére tapasztalható sikeres tanulmányi előrehaladás (reziliencia) személyes tényezőit (pozitív pszichológiai tőke), a közösségbe ágyazott formáit (self-help, empowerment), valamint a társadalmi környezetből érkező támogatásokat (inklúzió). A sorra vett jelenségek összefüggésrendszerbe helyezésével kíván a tanulmány rámutatni az esélyteremtés konkrét lehetőségeire.

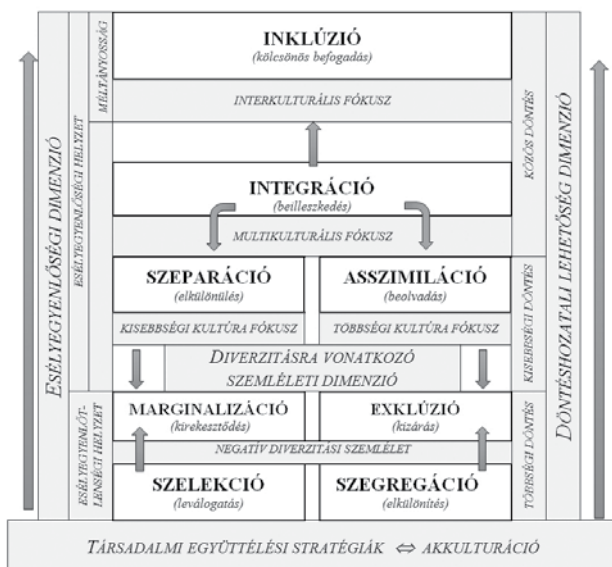
Roma szakkollégium

A Pécsi Tudományegyetemen másfél évtizedes múlttal rendelkező Wlislócki Henrik Szakkollégiuma (WHSZ) a Romológia Tanszék mellett jött létre a cigány/roma, illetve a romológia iránt érdeklődő hallgatók tudományos közösségeként. A szakkollégium jelentős európai uniós forrás (Phare) segítségével indult el, majd 2004-től 2013-ig, évente 10-12 hallgató öntevékenységre építve, egyetemi támogatással működött. 2013-tól ismét európai uniós forrás (TÁMOP) segítségével bővítette tevékenységét és hallgatói körét – belépve a roma szakkollégiumi körbe. A bemutatott vizsgálat idején a 2016-ban indított, szintén európai uniós finanszírozású (EFOP) komplex programját valósította meg a szakkollégium 30 körüli – különböző karokon tanuló – hallgató részvételével. A WHSZ mintaként szolgált a 2011-ben elindított roma szakkollégiumi¹ hálózat számára azon tevékenységeivel, amelyek a társadalmi hátránnyal küzdő hallgatók sikeres felsőoktatási előrehaladását személyre szabott módon és közösségi keretbe ágyazottan célozták. (FORRAY, 2015) Vizsgálatunk idején (2017–2018) a roma szakkollégiumi hálózatnak 11 pontja volt, köztük 4 felsőoktatási intézményi és 7 egyházi fenntartású. Ezek a kiemelt (TÁMOP, majd EFOP finanszírozású) támogatással működő roma szakkollégiumok kiterjedtek az ország nagy részére, és összességében közel 300 hátrányos helyzetű, többségében cigány/roma felsőoktatásban tanuló fiatal sokrétű támogatását végezték.²

- 1 A roma szakkollégiumok létrehozásának kritériumait és működési elveit a 2011. évi CCIV törvény XIV fejezet 54. §-a rögzíti.
- 2 A roma szakkollégiumi hálózat helyzetét mutatja be a Romológia folyóirat 2018 tavaszán megjelent (15.) tematikus száma. http://romologiafolyoirat.pte.hu/wp-content/uploads/2018/07/romologia_15.pdf

A roma szakkollégiumok – az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (ENSZ, 1948) megfogalmazott elveket szemléleti alapként elfogadva – hallgatóikat abban támogatják, hogy a tudáshoz, tanuláshoz való jogukkal tudjanak élni. Társadalmi hátránynak tekintik azokat a szociális körülményeket, amelyek a családi háttér alacsony jövedelemviszonyaival, iskolázatlanságával, az elégtelen lakókörnyezettel vagy a család nélkül való nevelkedéssel függenek össze, és a szakkollégiumi hallgató köznevelésben eltöltött éveiben is jelen voltak. A cigány/roma nemzetiséghez való besorolás a szakkollégista önkéntesen tett nyilatkozata alapján történik. A roma szakkollégiumok célja, hogy hallgatóik magasabb társadalmi helyzetű társaikkal egyenlő módon jussanak lehetőségekhez (*equality of opportunities*), és különös figyelmet fordítanak arra, hogy ne sérüljön a velük kapcsolatos egyenlő bánásmód (*equal treatment*) sem. A roma szakkollégiumok kiemelt támogatása is jelzi, hogy hallgatóik valódi esélyegyenlőségéhez támogató feltételeket kell teremteni a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként. Sokrétű szolgáltatásrendszer biztosítja a méltányosság (*equity*) szempontjának érvényesítését, amely a hallgatók aktív részvételével és személyre szabottan célozza, hogy a szociálisan hátrányos környezetből érkező szakkollégisták valóban élni tudjanak a felsőoktatás által kínált javakkal. (TRENDL, 2015; JANCSÁK, 2016; CEGLÉDI, BORDÁS ÉS KARDOS, 2016) A javakhoz való hozzáférésben mutatkozó különbözőségek egy része egyszerűen kezelhető. Ilyen például a pénzhiány, ami ösztöndíjjal ellensúlyozható, vagy a felsőoktatásba való bekezdéskor fellépő adminisztrációs nehézségek, ami tapasztaltabb hallgatótárs segítségével feloldható. A javakhoz való hozzáférést azonban sokszor olyan folyamatok akadályozzák, amelyek összetettsége sokrétűbb, és hosszabb időtávra ható ellensúlyozást kívánnak. Előfordul köznevelésből hozott tanulási vagy más kulcskompetenciák fejletlensége a szakkollégisták körében (JENEY, KERÜLŐ, 2016), illetve a települési vagy társadalmi hátrány okozta kulturális tőkék hiánya is. Jellemző még, hogy mind a családi szocializációtól egyre távolodó tanulási környezet, mind pedig a kisebbségi (stigmatizált) csoporthoz tartozás érzése jelentősen és sokszor negatívan hat a tanulók önértékelésére, és végső soron gátját jelentheti a sikeres előrehaladásnak. (VARGA, 2017)

A roma szakkollégiumok az egyenlőtlenségek hátterében álló mechanizmusok ellensúlyozása érdekében szeparációs stratégiát (1. ábra) érvényesítő intézménytípust működtetnek. Az együttlakó roma szakkollégiumi közösségben inkluzív elemekkel kiegészítve célozzák a felsőoktatásban alulreprezentált hátrányos helyzetű, cigány/roma hallgatók lemorzsolódásának megelőzését, csökkentését. Az intézményi elnevezés – „roma” – explicit jelzi a szeparáció fókuszát, aminek alapján kétségtelen, hogy ez az intézménytípus komoly hatással lesz a következő generáció cigány/roma értelmiségére is. A tanulmányban bemutatott vizsgálat – a pécsi roma szakkollégium hallgatóinak körében felvett életútinterjúk elemzése – a sorra vett jelenségek mellett a szakkollégium céljainak gyakorlatba ültetéséről is képet nyújt.



1. ábra. Társadalmi együttélési stratégiák rendszere (VARGA, 2015b)

A vizsgálat körülményei

A vizsgált szakkollégium – Pécsi Tudományegyetem WHSZ – minden tagjával (32 fő) készült mélyinterjú 2017 őszén, ezekből e tanulmányban közölt elemzéshez 27 interjú került felhasználásra. A mélyinterjú rákérdezett a hallgató élettörténetére, ezen belül a családi és iskolai emlékekre. Kitért a szakkollégiumba kerülés körülményeire és az ott szerzett tapasztalatokra – különös tekintettel a szakkollégium nyújtotta szolgáltatásokra, az identitásra, az önkéntes munkára és a közösségre vonatkozó véleményekre. Végezetül a szakkollégisták a jövőbeli terveiket osztották meg.

Az interjúkérdések annak feltárására irányultak, hogy a hallgatók életútjában milyen külső és belső hatások fedezhetők fel, és ezek hogyan hozhatók összefüggésbe sikeres előrehaladásukkal. Mennyire vált belsővé az önsorsalakítás képessége és a közösségért való felelősségvállalás? Milyen szerepet tölt be életükben a WHSZ inkluzív környezete? Melyek a rezilienssé válás kritériumai a roma szakkollégium hallgatói esetén?

Az interjúk feldolgozása kvalitatív módon, narratív tartalomelemzéssel történt – előre kialakított kódrendszer segítségével. Az interjúk elemzéséhez felhasználtuk a megkérdezett hallgatók szakkollégiumi tagságához kapcsolódó adatait is – életkoruk, lakóhelyük, vállalt identitásuk, társadalmi helyzetük, szakkollégiumi tagságuk ideje, felsőoktatási szakjuk, évfolyamuk –, amelyeket az elemzésben független és függő változóként is kezelünk. Emellett az interjúkból az elemzéshez kiemelünk olyan rövid részleteket, amelyek az általános megállapításokat életközelségbe hozzák.

A vizsgált csoport jellemzői

Régóta kutatás tárgya, hogy mi jellemzi a felsőoktatásba bejutó roma fiatalokat. Vizsgálata alapján Forray a családi háttérüket tekintve három csoportot különített el: „a roma középszintű tagjait, a társadalmi peremhelyzetben élő cigány csoportokból származó, illetve az

állami nevelőintézetekben felnőtt fiatalokat” (FORRAY, 2003:262). Az utóbbi két csoportra vonatkozóan kiemelte, hogy általában idősebbek egyetemista társaiknál, mivel sokszor iskolai pályájukat újrakezdve jutnak be a felsőoktatásba. A családjuk iskolázottságához képest ugyanis túl nagy az az út, amit a felsőoktatásig meg kell tenniük. Továbbtanulási döntéseiket befolyásolják az iskolai kudarcok, az információhiány, az önbizalom hiánya, de sokszor korlátozók a környezetükben lévő pedagógusok iránymutatásai is. Felveti, hogy szükséges a szocializáció mikéntjének részletes vizsgálata azon fiatalok esetén, akik nem otthonról hozták az értelmiségivé válás mintáit, és fontos képet kapni arról is, hogy miként alakul a kortársaikhoz, saját kibocsátó közösségükhöz, illetve a teljes magyar társadalomhoz való viszonyuk. (FORRAY, 2003) Forray több hullámban vizsgálta a fentiekben kijelölt tématerületeket (FORRAY, BOROS, 2009; FORRAY, 2014, 2015, 2016). Jelen tanulmány ennek a vizsgálati iránynak a vonulatába illeszkedik, a cigány/roma egyetemistákra vonatkozó kérdéseket napjaink meghatározó elméleteibe helyezve.

Az egyik új elméleti megközelítés az interszekcionalitás. Ez egy olyan állandósult helyzet, amelyben új társadalmi kategóriaként többféle, egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória manifesztálódik, és az elnyomás különböző okai nem választhatók szét. (ASUMAH, NAGEL, 2014; SEBESTYÉN, 2016). Interszekcionalitás jellemzi a roma szakkollégiumok azon hallgatóit, akiknél egyidejűleg állnak fenn a szociális helyzetükkel összefüggő tőkehiányai (anyagi javak, kulturális, társadalmi és szimbolikus tőke hiánya) és negatív társadalmi megítélésük (látens vagy diszkriminatív formában).

A tőkehiány kialakulásának és fennmaradásának rendszere rendkívül sokrétű mechanizmusokon keresztül valósul meg. (PUSZTAI, 2015) Bourdieu tőkeelmélete szerint az iskola-rendszer a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének legitimált eszközévé válik, ha figyelmen kívül hagyja a család társadalmi helyzetéből következő tőkeátörökítési folyamatokat. A pénztőke hiánya mellett meghatározó a család habitusába ágyazott kulturális és szimbolikus tőke birtoklásának különböző szintje, illetve ezek beruházási lehetősége az iskolai előrehaladás során. (BOURDIEU, 1978) Coleman Bourdieu az elméletét a társadalmi tőkével egészítette ki, hangsúlyozva a környezet kapcsolati hálójában elérhető és az iskola-rendszerben konvertálható szociális tőke fontosságát (COLEMAN, 1997).

Az interszekcionalitásban szerepet játszó másik tényező a negatív megítélés, amely a cigány/roma közösségekre vonatkozóan különböző társadalmi együttélési stratégiákban (1. ábra) ölt testet, és alapvető hatással van a kisebbségi csoportba tartozó személy életlehetőségeire, identitásához való viszonyulására. Fontos tudni azt is, hogy a stigmatizált – *mások által negatívan megítélt, megbélyegzett* – csoporthoz tartozás kihat az egyéni önértékelésre, érzelmi jóllétre. Ennek oka, hogy a csoporttagság a személyes identitás (én) része. Ha az adott csoportot negatívan értékelik, akkor annak következménye lesz a kétely önmagunk iránt (alacsony önértékelés). Mindez negatív érzelmeket hív elő, amelyek az élet minden aspektusát áthatják, és a fizikai, valamint az érzelmi jóllétet egyaránt fenyegetik. (SMITH és mtsai, 2016) Az előítéletekből következő stigmatizáltság a társas identitáshoz való viszonyuláson túl a személyes identitáselemekre (például önértékelés) is hatással van. Ennek egyik „tünete” a társas identitáshoz való viszonyulás azon formája, amely már inkább egy védelmi mechanizmusnak tekinthető.

A roma szakkollégiumok létrehozását és célcsoportja meghatározását alapvetően befolyásolta, hogy hazánkban a szociális helyzetből adódó hátrányt tovább súlyosbítja a cigány/roma kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet. (CSERTI CSAPÓ, ORSÓS, 2013) A hátrányos helyzetű és a cigány/roma tanulók iskolai kudarcai nagy átfedést mutatnak, így ezen jellemzőkkel kapcsolatos oktatási kérdések nem választhatók el. (HÍVES, 2015; FEHÉRVÁRI, 2015) A cigány/roma tanulók iskolai teljesítményének lemaradását a szegénység és az etnikai szegregáció egyidejű fennállása súlyosbítja leginkább (HAVAS és mtsai, 2002; KERTESI, KÉZDI, 2012; ZOLNAY, 2015; FEJES, SZÜCS, 2018).

Az életútinterjút adó szakkollégistáknak majdnem a fele (11 fő) jellemezhető interszekcionalitással. További 8 fő vallotta magát cigány/roma nemzetiségűnek, akik a hátrányos helyzet jogi kritériumainak ugyan nem feleltek meg, de nehéz körülmények között nőttek fel. 6 fő az a hátrányos helyzetű fiatal, aki nem sorolta magát a cigány/roma nemzetiséghez. A vizsgált szakkollégisták lakóhelye is változatos: a tagok fele (14 fő) baranyai, 8 fő Somogy megyéből való. Egynegyedük érkezett csak az ország távolabbi településéről. Hatan pécsiek, 9 fő kisvárosból és 11 fő kistelepülésről származik, amely megoszlás is a szociális hátrányokat jelzi. Családi hátterüket tekintve sokszínű a vizsgált szakkollégiumi közösség. Közös jellemzőjük, hogy döntő többségük alacsony iskolázottságú családi környezetből érkezett, és kivétel nélkül olyan hátrányaik vannak, amelyek iskolai pályafutásukat nehezítették. Felsőoktatási helyzetüket vizsgálva látható, hogy a Pécsi Tudományegyetem öt karán, ötféle felsőoktatási formában és szinten tanulnak, döntően és hasonló arányban a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon. A szakkollégisták mintegy fele tanárnak készül, a BA-képzésen tanuló egyharmadnyi hallgató mérnöki és társadalomtudományi területen van. Egy orvosi és egy művészeti karon tanuló hallgató is tagja a közösségnek (1. táblázat). A megkérdezettek kétharmada (18 fő) kollégiumban lakik. A csoport kisebb része nő (10 fő), többen vannak a férfiak (17 fő). Az életkor 20 és 25 év között található – egyenletes eloszlásban.

Kar	Fő	%	Szint	Fő	%
Általános Orvosi Kar	1	4%	FSZ*	2	7%
Bölcsészettudományi Kar	11	41%	BA/BSC	9	33%
Műszaki Informatikai Kar	4	15%	MA	1	4%
Művészeti Kar	1	4%	Osztatlan	1	4%
Természettudományi Kar	10	37%	Tanári	14	52%

* Felsőfokú szakképzés (FSZ): felsőoktatási kétéves képzési forma

1. táblázat. A vizsgált csoport megoszlása a karok és a képzési szintek között (N:27)

A szakkollégiumi tagság időtartama egyenletesen oszlik meg a vizsgált személyek között: közel egyharmad-egyharmad arányban vannak az új belépők és a már egy éve tagok. Van egy stabil – több mint egyharmadnyi – „mag”, akik 2–4 éve tagjai a közösségnek (2. táblázat). Ez a megoszlás különösen alkalmas a szakkollégium hatásának vizsgálatára a három csoport összevetésében.

Tagság időtartama	Fő	Betöltött életkor (év)	Fő	Évfolyam*	Fő
4 tanév	6	20	2	1	3
3 tanév	3	21	4	2	7
2 tanév	1	22	8	3	7
1 tanév	9	23	3	4	9
Új belépő	8	24	3	5	1
		25	7		

*A besorolásban nehézséget okozott, hogy alapvetően nem évfolyamokra, hanem kreditekre vonatkozik a teljesítés. A számításkor az FSZ képzés 2, BA/BSC 3, az osztatlan és tanári képzés 5 évet jelentett, az MA 4. és 5. évként került a kategóriába. A mintába került hallgatók besorolása aszerint történt, hogy creditszámításuk alapján a diplomaszerezéshez még minimum hány évet kell a felsőoktatásban tölteniük.

2. táblázat. A vizsgált csoport megoszlása a szakkollégium tagság időtartama, a tagok életkora és felsőoktatási évfolyama tekintetében (N:27)

A szakkollégium működésének 5 évére visszatekintve a hallgatók jellemzői hasonlóak voltak a jelenleg vizsgált félév adataihoz. A tagok körében ugyan van fluktuáció, azonban a tanulmányok félbehagyása miatt ritka a lemorzsolódás. A szakkollégium elhagyása általában a diplomaszerzés, a képzés más helyszínen folytatása vagy a programból adódó leterheltség miatt történik. Évek óta vannak olyan hallgatók is, akik a European Voluntary Service (EVS) hálózatában utaznak külföldre önkéntes munkát végezni és közben nyelvet tanulni. Ez sokkal gyakoribb, mint az Erasmus kínálta külföldi egyetemi félév. Vélhetően ebben szerepet játszik, hogy a külföldi munkavállalás, még ha önkéntes munka is, közelebb áll a szakkollégistákhoz, mint az ismeretlen felsőoktatási közeg, továbbá az egymásnak nyújtott tapasztalat és szociális háló is az EVS-re terjed ki.

A vizsgálat eredményei

A kutatásba bevont egyetemistákat reziliensnek tekintjük, mivel életútjuk során számtalan nehézséget leküzdve jelenleg a felsőoktatásban tanulnak. Úgy véljük, hogy a nehéz körülményeikhez való sikeres alkalmazkodásuk folyamata életútjukban megragadható, és a rizikótényezőket ellensúlyozni képes – belső és külső – támogató feltételek megtalálhatóak. *[Külső rizikótényezőnek tekinthető az alacsony szocioökonómiai státusz (társadalmi hátrány, negatív társadalmi megítélés) és a személyes élet traumatikus eseményei is. Belső erő a pozitív pszichológiai tőke, a környezetből eredő (külső) támogató feltételek pedig a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetők el. (MASTEN és mtsai, 2008; CZEGLÉDI, 2012; HOMOKI, 2016)]* A feltételek megfeleltethetők az inkluzív tanulási környezet tényezőinek. *[A tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó – inkluzív – társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni. (HURTADO és mtsai, 2012) Az inklúzió (kölsönös befogadás) a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát, az egyenlő bánásmódot és a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni. Az inklúzió kategóriamentes nézőpontja a közösség egyes tagjaira egyediségükben tekint. Az egyént társadalmi helyzetének, kulturális sajátosságainak és személyes adottságainak metszetében elhelyezve törekszik a személyes kibontakoztatás maximalizálására. (VARGA, 2015a) Az inklúzió oktatási szinten való érvényesítése évtizedekig elsősorban a köznevelésben jelent meg. Az utóbbi másfél-két évtizedben szaporodtak meg azok a kutatások és kezdeményezések, amely a felsőoktatás befogadóvá tételét célozzák. (ARATÓ, VARGA, 2015)]* Az inklúzió a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Nyitottságot tükröz, amit a benne lévők pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtető és felelős személyek szakmai felkészültsége, amely az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és eredményes segítésében ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás. (VARGA, 2015a)

Az inkluzivitás és reziliencia összefüggésének feltárására a vizsgált szakkollégium hallgatóival már készültek életútinterjúk, amelyek elemzése magas társadalmi státuszú kontrollcsoporttal összevetésben történt (RAYMAN, VARGA, 2015). Az elemzés fókuszában az iskoláztatás során felmerülő nehézségek és az azokkal való megküzdés mikéntje állt. Az interjúkban a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt egyetemisták kevés nehézséget említettek tanulmányaikkal összefüggésben, és ezek megoldásában leginkább a család játszott szerepet. A hátrányos környezetből a felsőoktatásba továbbjutó cigány/roma szakkollégisták lényegesen több nehézséget emeltek ki az iskolai előrehaladásra visszaemlékezve, amely problémákat elsősorban az iskola és a külső szervezetek kom-

penzáltak. Bár az intézményi terekben is bőven akadtak számukra hátráltató tényezők, a támogató szereplők ezek hatását átírták, így a hátrányokat képesek voltak ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy az inkluzivitás megfelelő aránya segíti a hátránnyal küzdőket rezilienciájuk kiteljesedésében.

A 2015-ös vizsgálatban hallott történetekhez hasonlóak a 2017-es interjúkban is megjelentek. Egyéni hátrányról (például diszlexia) számolt be a diákok ötöde, amelynek leküzdésére különböző személyes stratégiát alakítottak ki az iskoláztatás során. Nagyarányú (44%) a traumatizáló életesemények említése az interjúkban. Ezek hatását – még ha némi képp fel is dolgozva – a mai napig hordozzák a szakkollégisták. Megoldási stratégiáik is előkerültek az élettörténetekben, amelyek hatalmas belső erőt, küzdelmet, kitartást, tenni akarást tükröznek. Azok a személyek tudtak külső támogatóvá válni, akik képesek voltak bizalmas viszonyt kialakítani a fiatallal. Ellenkező esetben a nehéz családi háttér évekig titkolandó élethelyzetté vált, mint az alábbi történetben is.

„Akkor (gyámhivatal értesítése az iskolának a védelembe vétel megszüntetéséről – szerk.) mondtam neki: Tanár úr, én erre nem voltam felkészülve, hogy én ezt egy idegennek elmondjam, mert ez egy olyan dolog, amit én szégyelltem akkor, nagyon szégyelltem, másrészt meg nem építettünk ki olyan bizalmat. A tanárnőnek már tizedikben elmondtam az első adandó alkalommal, mert félrehívott, és beszélgettünk, és látta rajtam, hogy szarul vagyok. Akkor elmondtam neki, hogy anyám be volt rúgva, ötkor keltem, azért nem tudtam jó dolgotat írni. És akkor rám nézett, és mondta, hogy jól van, megértem. És akkor neki azért mondtam el, mert éreztem rajta, hogy megbízhatok benne. De a tanár úrnál nem volt ilyen. Az osztálypénzzel úgy voltam, hogy majd valahogy összekuporgatom, aztán hazudtam össze-vissza, hogy miért nem hoztam, hogy otthon felejtettem, hogy ez van, az van, amaz van, csak hogy ne kelljen elmondjam, hogy igazából velem mi is van.” (WHSZ-tag, életútinterjú-részlet, 2017)

Csekély volt azoknak a száma, akik nem beszéltek nehéz anyagi körülményeikről, azonban kiugró az is, hogy az anyagi problémák mellett a diákok háromnegyede erősen motiváló családi háttérről tett említést (3. táblázat). Olyan szülőkről, rokonokról, akik – ha a tanulásban nem is tudtak segíteni – igyekeztek annak feltételeit megteremteni, és fontosnak tartották a továbbtanulást. Szintén magas arányban említettek olyan testvért, akiknek a mintaadása fontos volt az iskolai döntések során. Szerepmódként növelte az énhatékonyságukat, láttak maguk előtt valakit, aki hozzájuk hasonló helyzetben volt, és a megpróbáltatások ellenére erőfeszítéseivel sikert ért el. Motivációs erőt adva segítette a saját képességekben való hitet (énhatékonyságát) felépíteni. (BANDURA, 2008) Ebben szerepet játszott az is, hogy a társas összehasonlítás a kisebbségi csoporton belül a többségi csoporttal összevetésben ellentétes módon működik. A kisebbségi csoportba tartozók önértékelését nemhogy csökkenti, hanem sokkal inkább növeli a saját csoporton belül kiemelkedően teljesítőkkel való személyes összevetés. A kisebbségi csoport esetében ugyanis az egyén a másik sikerében osztozik – ellensúlyozva a stigmatizáltság önbizalomcsökkentő hatását. (BREWER, WEBER, 1994) Az eredmények egyúttal megerősítik az iskola együttműködésének fontosságát a családdal, ami alapvető a tanulási motiváció érdekében tett közös erőfeszítésekhez. Szintén megerősítést nyert, hogy a felsőoktatásban létrehozott roma szakkollégiumi közösség mint referenciacsoport is nyújthat elérhető, tanulási motivációt jelentő mintákat. Ezt a támogató erőt egészíti ki a kulturális és társadalmi tőke, amely a szakkollégium szorgáltatásaiban, kapcsolati hálójában érhető el.

Téma említése	Egyéni hátrány	Családi hátrány		Családi előny	
	(Például diszlexia)	Traumatizáló esemény (deviancia/családi tragédia)	Szegény, árva, sok testvér, iskolázatlan szülők, állami gondozott	Tanulási segítség, folyamatos motiválás	Mintaadó testvér
Fő	6	12	22	20	9

Téma említése	Általános iskola		Középiskola	
	Hátrány – Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny – Segítő tanár és/vagy diák	Hátrány – Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny – Segítő tanár és/vagy diák
Fő	15	15	2	23

3. táblázat. A vizsgált csoport életútjellemezői (N:27)

Az általános iskolai időszakot felidézve ugyanolyan arányban kerültek elő támogató és hátráltató külső iskolai események, személyek, míg a középiskola idején lényegesen csökken a hátráltató okok említése, és néhány kivétellel mindenki felidézett pozitív élményt (3. táblázat). Sokféle magyarázat áll e mögött a változás mögött: a visszaemlékezés időbeli távolsága, életkori sajátosságok, kis iskolák homogén tanulói közege stb. Minden ötödik diák beszélt a szegénységével vagy cigányságával kapcsolatos általános iskolás korában történt kirekesztő eseményről. A történetek döntően előítéletekben gyökerező oktalan vádak, amelyek mély nyomot hagyva rombolta a szakkollégisták önbizalmát, sokszor emberi méltóságát.

„Általános iskolában az egyik fordulópont az volt, mikor az egyik tesitanár úgy hívott engem, hogy »kiszekete«. Akkor jöttem rá, hogy valami különbség van köztem és a többi között. És akkor végül is megkérdeztem, de nem csináltak belőle nagy problémát.” (WHSZ-tag, életútinterjú-részlet, 2017)

A középfokon említett támogató kapcsolatokban döntő (áttörő) volt a személyesség és a hosszabban – sokszor mai napig tartó – hatás. Kiemelten vonatkozik ez a megállapítás a pedagógusokra, akik egyúttal követendő mintájává váltak a támogatott diáknak – akár a pályaválasztás szempontjából is. Többen említettek olyan támogató programokat vagy szervezeteket is, amelyek iskolai pályafutásukat segítették, lemorzsolódásukat megakadályozták. Az Arany János Program, illetve a tanoda típusú civil szervezetek kerültek az interjúkban elő.

A felsőoktatásba történő továbbhaladással kapcsolatban (4. táblázat) a szakkollégisták saját döntésükről, ennek részleteiről beszéltek a leggyakrabban, még ha az előzetes félelmeiket is megfogalmazták. Ez utóbbiak elsősorban az anyagi terhekre vonatkoztak, illetve ismeretlen-elérhetetlen távolságban írták le a felsőoktatást, amely az iskolázatlan családi környezet kulturális és társadalmi tőkéjének hiányából adódott. Ez a félelem nem jelent meg azokban a narratívákban, ahol volt testvéri minta a családban, illetve kisebb mértékben említették azok, akik erős baráti vagy tanári támogatást kaptak. Azaz itt is fontos támogató erőként jelentek meg a személyes identitást (énhatékonyságot) erősítő szerepmoდეlek. Szintén fontos, hogy a szakkollégisták mintegy fele hangsúlyozta, hogy családja mindent elkövetett a továbbtanulása segítéséért.

Téma említése	A felsőoktatásba jelentkezés „mozgatója”				
	Tanári segítség	Szülői támogatás	Baráti motiváció	Belső indíttatás	Testvéri minta
Fő	10	12	5	18	6

4. táblázat. A vizsgált csoport felsőoktatásba történő jelentkezésének motivációi (N:27)

A sokféle nehézséggel szembeni sikeres megküzdéshez a külső támogatások mellett elengedhetetlen a reziliencia belső tényezőinek erőssége is, amit a múltra vonatkozó narratívák példázhatnak. Ezek között az életút tudatos és hosszú távú tervezése, a motiváltság, az önbizalom és a jövő pozitív megítélése szerepelt, amelyek az interjúkban kiugróan magas arányban jelentek meg. A felsorolt belső jellemzők összességében alkotják a szakkollégistákra jellemző pozitív pszichológiai tőkét. A pozitív pszichológiai tőke a szervezetelméletekben használt fogalom, amely főként a munka világában a hatékonyságot bejósoló tényezőként értelmezendő. Egyik eleme az énhatékonyságot növelő önbizalom. Része – összegző megnevezéssel – a „remény”, amely pozitív motivációs erőként működve tartalmazza a motivációt a célok elérésére (*willpower*), valamint a célok tervezésének képességét (*waypower*). További eleme az optimizmus, amelyet állandóság és átjárhatóság jellemez, illetve része a reziliencia is. (LUTHANS és mtsai, 2004) Az is megfigyelhető, hogy a szakkollégistáknál ezen jellemzők egy része a korábbi életszakaszban külső támogató személyhez (szülő, barát, tanár) volt rendelve, mára azonban jó részük interiorizálódott.

Több interjúban előkerült, hogy a kezdeti nehézségekkel szemben, amelyek zöme iskolai kirekesztésben vagy sikertelenségben is testet öltött, milyen stratégiát választott az elbeszélő. Közös pont bennük a tudatos változtatni akarás, a bizonyítási szándék – elsősorban a társadalmi környezetnek, ahogyan az alábbi interjúrészletben is olvasható.

„Már nem törődök vele, inkább meghallgatok egy jó kis zenét, és próbálok bizonyítani nekik. Na, most én az általános iskolába még nem mentem vissza, hogy én leérettségiztem, azóta, és hogy most egyetemre járok. Még valahogy nem merek, nem merek bemenni. Nem tudom miért. Pedig odavágnám nekik, hogy akkor most nézzék meg, hogy kiből mi lett. Mert van olyan akkori osztálytársam, aki nem cigány, és minden reményük benne volt, és egy nagy börtöntöltelék lett. És akkor most így odavágnám nekik, hogy kiből is lett a börtöntöltelék, és hogy ki hova jutott el. Igen.” (WHSZ-tag, életútinterjú-részlet, 2017)

A legtöbb esetben a szakkollégisták a felső tagozat elejére teszik azt a változást, amit belső készítésként írnak le, de mindig megjelenik egy olyan – iskolai – személy, aki ebben a folyamatban döntő támogatást nyújtott. A külső személy általában valamilyen tehetséggondozó tevékenységgel hatott a diákjára – személyes értékének (tehetségének) visszacsatolásán keresztül megerősítette önbizalmát (énmegerősítő mechanizmus), közvetlen és azonnali sikerekhez juttatva egy olyan környezetben (iskola), ahol a társadalmi hátránnyal küzdők általában „felzárkóztatandó” és lemorzsolódó szerepben vannak.

A tehetséggondozás ebben az értelemben pozitív Pygmalion-hatást ér el. A Pygmalion-effektus vagy más megnevezéssel az „önmagát beteljesítő jóslat” jelenségét osztálytermi viszonyrendszerben tárták fel először (ROSENTHAL és mtsai, 1968). Bizonyították, hogy a pedagógusnak a tanulóra irányuló negatív vagy pozitív viszonyulása – függetlenül a diák képességeitől, motivációjától, tudásától stb. – döntően hat a tanulói teljesítményre. Későbbi magyarországi vizsgálatok kiemelték, hogy még az integrációt alapelveként megfogalmazó oktatáspolitikai beavatkozások gyakorlati megvalósításában részt vevő iskolák vezetői és pedagógusai is nagyon különbözően ítélik meg a cigány gyerekek oktatási kérdéseit, és

jócskán találunk körükben korlátozó attitűddel rendelkezőket (ARATÓ, 2015; RAYMAN, 2015). A tehetséggondozás – szemben a „felzárkóztatás” korlátokat szabó megközelítésével – pozitív irányban erősítette, fejlesztette a szakkollégisták érzelmi intelligenciájának (GOLEMAN, 2000) számtalan elemét. [Az érzelmi intelligencia egyik oldalát alkotják a személyes kompetenciák, amelyek meghatározzák, hogyan tudunk saját magunkkal bánni. Része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink ismerete), az önszabályozás képessége (belső állapotaink, impulzusaink és erőforrásaink kezelésére tesz képessé) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). Másik oldala a szociális kompetenciák rendszere: ezek meghatározzák, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. Ezen belül az empátia révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosaivá válhatunk, amelyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki.] Az érzelmi intelligencia összetevőiben felismerhetők azok az elemek, amelyek elengedhetetlenek a reziliencia kialakításához és fenntartásához, éppen ezért a tehetséggondozásra a roma szakkollégium is épít. (TRENDL, VARGA, 2018)

A külső – inkluzivitást tükröző – környezeti támogatások sorsfordítók lehetnek az egyén számára. Akkor érnek el hosszabb távon hatást, ha képesek a külső hatásokkal az egyénben rejlő értékeket megerősíteni, az önsorsalakítás képességét fejleszteni. A kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens) diákok egyik fontos sajátossága, hogy saját életük alakulásában aktív szerepet töltenek be. Az inkluzivitás és a reziliencia egymást erősítő hatása fokozódik, ha az egyén cselekvései a saját érdekein túl a közösségére is irányulnak (5. táblázat). Az empowerment – „felvérteződési” folyamat – az a jelenség, melynek során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljai megfogalmazására. Közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén – saját sorsát is alakító módon tud változtatni (ADAMS, 2003; LAKATOS, 2010). [Az empowerment kialakulása során az egyén fokozatosan felismeri az élethelyzetét hátrányosan befolyásoló hatalmi-strukturális tényezőket, és ezek megváltoztatásának érdekében támogató eszközöket használ, majd kompetenciaelemeket sajátít el, közösségi akciókat szervez stb. Az így teret nyelő kisebbségi befolyás átírja a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének mechanizmusait, és a strukturális kiszolgáltatottsággal szemben is esélyt ad a társadalmi javakból való részeseedésre.] Az empowerment fejlesztését célozva az inkluzív környezet egyre interaktívabbá válik, önsorsalakításra és kölcsönös együttműködésre épülő támogatási rendszerré alakul. Az együttműködések pozitív élményei (motiváció) és tapasztalatai (kompetencia) egyben hozzájárulnak egyéni szinten az empowerment belsővé válásához, fenntartásához.

Az empowerment tehát olyan „felvérteződési” folyamat (5. táblázat), amelynek első lépcsőfoka individuális szinten zajlik, és az önbecsüléstől a reziliencia kialakításáig, fenntartásáig tart. Erre építve, mintegy folytatásként alakul ki a közösségért érzett felelősség, a tényleges cselekvés és az ebből következő változások. (TRAVIS, BOWMAN, 2015) A közösségi „felvérteződés” visszahat a rezilienciára is, mivel a másokért vállalt felelősség „hozádeka” az önerősítő (*self-help*) mechanizmus. (VARGA, 2015a)

Személyes „felvérteződés”			Közösségi „felvérteződés”	
ÖNBECSÜLÉS „Jobb életérzés” (Feeling better)	REZILIENCIA „Sikeresebb cselekvés” (Doing better)	FEJLŐDÉS „Folyamatos jóllét” (Being better)	KÖZÖSSÉG „Valahová tartozás érzése” (Better sense of belonging)	VÁLTOZÁS „Pozitív közösségi helyzet” (Better community conditions)

5. táblázat. A személyes és közösségi „felvérteződés” (empowerment) keretrendszere
(TRAVIS, BOWMAN, 2015)

Vizsgálatunkban a cigány/roma közösség iránti elköteleződés és az ehhez kapcsolódó társadalmi felelősségvállalás (*social responsibility*) – mint az empowerment alkotó eleme és legmagasabb foka – kiindulópontja a saját identitáshoz való viszonyulás, amelynek sokfélesége tetten érhető a magukat cigány/roma közösségbe tartozónak valló szakkollégisták (19 fő) körében (6. táblázat). Csak a diákok alig felére jellemző a családok (például szülők) erős identitása; ritkán emelték ki, hogy őriznék a tradicionális cigány szokásokat, és elvétve említették az otthoni nyelvhasználatot. Általános iskolás korukban még legtöbb esetben nem jelent meg az identitáskérdés. A köznevelést általánosságban semlegesnek ítélték meg identitásukhoz kapcsolódva. A háttérben az etnocentrizmus jelensége figyelhető meg, amelynek során az egyén úgy érzékeli, hogy identitására vonatkozóan nem éri hatás, mivel a többségi kultúra „hegemóniáját” például az oktatási tartalmakban természetesen véli. Az egyént folyamatosan érő implicit hatások – így például a „színvakság” (colorblind) – következménye, hogy felerősödik az asszimiláció (beolvadás) érzése. Ez az érzés törik meg az egyén külső, rasszjegyekkel megkülönböztethető volta miatt minden diszkriminatív helyzetben. És mivel egy etnocentrikus identitás kialakításán mentek keresztül az iskolarendszerben, így jellemzően nem rendelkeznek énvédő mechanizmust jelentő pozitív identitással vagy az adott helyzetre konstruktív választ adó stratégiákkal. (ARATÓ, 2007)

A narratívákban az identitás kérdéskörét főként középiskolás korokra helyezik a szakkollégisták, sokszor implicit vagy explicit rasszista viszonyulást kapcsolva hozzá. Cigányságuk miatti diszkriminatív esetet is szinte kivétel nélkül fel tudtak sorolni, a történetek egy része azonban nem őket, hanem környezetüket érintette. Ez a „hárító” mechanizmus is jellemzően megjelenik az asszimiláció felé tolódó kisebbségi stratégiákat leíró vizsgálatokban, végeredményben hozzájárulva a rasszista viszonyok fenntartásához. (ARATÓ, 2012) Fontos látni azt is, hogy a válaszadók kétharmada a szakkollégium egyik erényeként emelte ki, hogy ebben a közösségben van lehetőség a cigány/roma identitás pozitív megélésére. A csoportidentitás pozitív megélése felerősíti a csoporthoz tartozás érzését, amely az első szintje az empowerment kialakulásának.

„Előtte (szakkollégium) is fel mertem vállalni (a cigányságom), viszont most már jobb érzés kimondani, mert látom azt, hogy többen összetartozunk. És akkor is ki mertem mondani, amikor ferdén néztek rám miatta, viszont a szakkollégiumban azért esik jobban, mert itt megszokott és elfogadott.” (WHSZ-tag, életútinterjú-részlet, 2017)

Téma említése	Roma/cigány identitáshoz való viszony							Roma/cigány csoporttal kapcsolatos diszkrimináció		A WHSZ pozitív identitásformáló szerepe
	Család		Köznevelés			Egyéni		iskolai	munkaerőpiaci	
	erős	gyenge	pozitív	semleges	negatív	pozitív	semleges			
Fő	8	8	2	13	1	14	5	10	2	13
%	42	42	11	68	5	74	26	53	11	68

6. táblázat. A vizsgált csoport életútjellemzői – identitás (N:19)

A szakkollégiumi tagság időtartama szerint az újabb tagok inkább „identitássemlegesek”, akik a kisebbségi identitásukat nem tagadják, de nem lényeges jellemzőként élik meg. Náluk hangsúlyozottan jelenik meg, hogy más területen (például tanulás) kimagaslóan teljesítenek (kompenzáció). Szintén megfigyelhető az „elkerülő” viszonyulás, amely az iden-

titássemlegességnél negatívabb, sokszor tagadó formában ölt testet. Ebben az esetben is kiugró a kompenzációs mechanizmus.

„Igazából a cigánysággal kapcsolatban nálunk ez így nem volt kiemelve külön, hogy nahát, mi cigányok vagyunk, és akkor ezt kell csinálni, azt kell csinálni, amazt kell csinálni. Egyetlen egy pontra nagyon felhívták a figyelmemet, és ezt mindig is hangsúlyozták, hogy figyeljek oda, mert sokkal több az, amit nekem le kell tennem az asztalra, mint másoknak ugyanazért a dologért. Ezzel kapcsolatban mindig kicsit mérges voltam, és igazságtalannak tartottam a dolgot, hogy ezt most azért, hogy cigány vagyok, vagy esetleg valami más, nekem mért kell többet tennem. Most már én belátom, látja az ember azért, persze, és ez tök rendben volt, hogy igazuk volt, meg minden. Tehát elfogadtam azt, hogy ez a közvélemény, és látom azt, hogy édesanyám mit csinál, ő mennyit tesz meg a dolgokért, ő mennyit hajt. Ugye azért látom, hogy ez, hogy már velem kapcsolatban is ez volt, hogy azt, amit ő szeretne, azt neki azt duplán kell megdolgoznia. Így lényegében így beleedződtem az évek során, amíg én otthon voltam vele, és így mondta ezt a dolgot, meg láttam, úgy nem volt kérdéses, hogy nekem is ezt kell csinálni. Az már más kérdés, hogy bosszantott.” (WHSZ-tag, életútinterjú-részlet, 2017)

Szinte mindenkinél megjelenik, hogy fontos a hasonló háttérű fiatalok közösségébe tartozás érzése, ami a szociális identitás erősségére utal. A régebb óta (két évnél több ideje) szakkollégisták cigány/roma identitásukban némileg éntudatosabbak, amit a szakkollégiumi közösség értékformálásához (is) kötnek.

A társadalmi felelősségvállalás formálásának egyik eszköze a vizsgált szakkollégiumban az általános és középiskolás korú diákok önkéntes alapon történő segítése a roma/cigány közösségekben, intézményekben. A szakkollégisták döntő többsége a szakkollégium keretében végzett először önkéntes tevékenységet, és nincs különbség a tagsági idővel összefüggésben az önkéntesség szükségességének megítélésében – minden válaszdó fontosnak és hasznosnak tartja. A hallgatók háromnegyede a diplomaszerezés után is szeretne valamilyen formában önkéntes tevékenységet végezni, és legtöbben explicit megfogalmazzák saját „mintaadó” szerepüket. Az újabb tagok csak a szakkollégium kínálta önkéntesi lehetőséggel élnek, míg a régebbiek – saját döntés alapján – más helyeken³ is vállalnak ilyen feladatot. Mindez arra mutat rá, hogy a közösségtől elforduló „asszimilatív rezilienciához” képest a szakkollégium pozitív hatásaként a transzlétori szerep tudatos felvállalása, előkészítése, bevésoedése zajlik. A „transzlétor” szerepet az Egyesült Államok sokszínű társadalmában multikulturális megközelítésben tárgyalták. A családi és iskolai szocializáció eltéréseit – bikulturális szocializációként megnevezve – a két szocializációs tér átfedését segítő szereplőket és cselekvéseket határoztak meg. Transzlétornak nevezték azt a személyt, aki kisebbségi környezetből indulva vált sikeressé az iskolában, és közössége számára hiteles közvetítője lett a középosztálybeli kultúrának. (ADLER, 1975) A legtöbb szakkollégista a transzlétori, mintaadó szerep fontossága mellett azt is kiemelte, hogy az önkéntesség bővíti a kapcsolati hálót, továbbá számtalan kompetenciafejlesztési lehetőséget rejt, ami a munkaerőpiacra készít fel, ott kamatoztatható.

Az életútinterjúk végén elhangzott „Mi lesz veled tíz év múlva?” kérdésre adott válaszokban sokkal nagyobb mértékben és konkrétan jelennek meg a szakmai tervek, mint a személyes (lakóhely, család) elképzelések (7. táblázat). Ez a fókusz jellemző a felsőoktatást végző fiatalokra, azonban a szakkollégisták családi környezetében élők ebben az életkorban a családalapítás és munkavállalás időszakát élik. Így különösen fontos egy olyan támogató közösség, ahol a szakkollégisták egymásnak nyújtanak mintát a hosszabb távú

3 A pécsi szakkollégisták többek között az UCCU Alapítvány egyik legerősebb csapatát alkotják. <http://www.uccualapitvany.hu/uccu-pecs/> [2018. 02. 03.]

iskoláztatás során szükséges prioritizálásban, a szakmai karrier építésének mikéntjében. Mindez döntően eltér a szociálisan hátrányos helyzetből következő túlélési stratégiáktól, és más a „pillanat perspektívához” képest is, mivel tágabb, megalapozottabb jövőépítés felé vezető stratégiákat jelez. A szakkollégisták éntudatossága, a jövőjükre vonatkozó határozott elképzelésük szembeűnő. A visszaemlékezésekben is megjelenik az a „belső erő”, amely a tudatos cselekvések „motorja” a nehézségek leküzdése érdekében, amelyhez a külső támogató személyek segítsége is hozzájárult.

A szakmai tervekben a szakkollégisták felénél szerepelt a cigány közösségekben, cigány közösségeikért végzett tevékenység is. Ez a társadalmi felelősségvállalás meglétét mutatja, valamint az önsors- és közösségalakításra való szándék és képességgel való felvérteződés (*empowerment*) magas fokát jelzi. A vágyak között az utazás (világlátás) a válaszadók egyharmadánál szerepel, s ez azt tükrözi, hogy a felsőoktatás megnyitotta az „ablakot” a világra. A szakmai tervek fontos pontja a biztos megélhetés reménye, ami szinte kivétel nélkül minden válaszban szerepel. Érdekes látni, hogy sok esetben az anyagi megbecsülés a szakmai területen való „kiválósággal” kapcsolódik össze, és az elismertség vágya is jellemző megnyilvánulás. A tervekben mintaként megjelennek az életút során szerepet játszó támogató személyek, így az elkötelezett pedagógusok is. Legtöbbsen arra is kitérnek, hogy a szakkollégium tagjaival 10 év múlva is tartják a kapcsolatot, mert ez a közösség hosszú távon meghatározó számukra. Jellemzően minél régebb óta tagjai a szakkollégiumi közösségnek, annál nagyobb mértékű a szakkollégisták közösség felé fordulása. Narratíváikban reflektíven jelenik meg az a kettősség, hogy milyen nagy erőt ad a közösség, és miként tudnak ők is hozzájárulni mások előrehaladásához.

Téma említése	Munka (konkrét)	Munka (általános)	Család/gyerek	Ház, anyagiak	Világlátás	Cigány közösséggel kapcsolat
Fő	25	2	12	11	9	13
%	93	7	44	41	33	48

7. táblázat. A vizsgált csoport jövőbeli tervei (N:27)

Az interjúk zárókérdésére adott válaszokban azt fogalmazták meg a hallgatók, hogy a szakkollégium miként járul hozzá (ha hozzájárul) a sikereikhez, és 10 év múlva mire emlékeznek majd vissza. Említés szintjén jelentek meg a szakkollégium szakmai szolgáltatásai a válaszokban (8. táblázat). Ez nem a szolgáltatások nélkülözhetőségére utal, hanem sajátos megjelenési formájukra. A méltányos támogató szolgáltatások a maguk „észrevétlen” természetességébe olvadnak egy inkluzív szemléletű közösségben. A támogatások a mindennapi élet velejárói – éppúgy, mint egy magasabb társadalmi pozíciójú hallgató számára. Így természetes, hogy a hallgatói válaszok kiugróan – minden tématerületen – a szakkollégium diákközösségére vonatkoztak. Ez a felsőoktatási előrehaladást támogató legfontosabb erő, a motiváció a tanuláshoz, amely a későbbiekben is fontos szociális hálót jelent majd.

Téma említése	Idegen nyelv elsajátítása	Motiváló hatás a tanuláshoz	Interkulturális kompetencia	Anyagi támogatás	Közösségi támogatás
Fő	3	15	7	4	21
%	11	56	26	15	78

8. táblázat. A szakkollégium hozzájárulása a jövőbeli tervek megvalósításához (N:27)

„Szerintem nem arra fogok visszagondolni (10 év múlva), ami tényleg segített, hanem csak közösségre. Mert igazából ahhoz, hogy kialakuljon egy olyan személyiség, ami elhivatottságot ad a tanárság felé, azért sok mindent adott a WHSZ. Például az önkéntesség, ami segítség. A konferenciákon való szereplés, és sorolhatnám. De szerintem 10 év múlva csak a közösséget fogom emlegetni [...] sokan vagyunk azonos érdeklődési körben, és egymástól is lehet tanulni sok mindent.” (WHSZ-tag, életútinterjú-részlet, 2017)

Összegzés

A vizsgálatban részt vevő és diverzitással jellemezhető pécsi roma szakkollégiumi közösség tagjai „reziliensek”: családi háttérük nehézségeit áttörve felsőoktatásban tanulnak. Életútjukat felidéző történeteikben tetten érhetők a reziliencia kialakítását célzó külső tényezők. Legtöbbször támogató családról (szülők, rokonok) számoltak be, és sokuk közvetlen környezetében (testvérek, közeli barátok) elérhető és követendő minták is jelen voltak. A tágabb (iskolai vagy szervezeti) környezetben sokan említettek olyan felnőtteket (főként tanárokat), akik az iskolai elvárásokon messze túlmenően nyújtottak különböző támogatást az előrehaladáshoz. Szintén megfigyelhetők voltak a szakkollégisták narratíváiban a megerősödött belső jellemzők, a pozitív pszichológiai tőke, amely a negatívumok ellensúlyozására alkalmas tudatos és pozitív énkép kialakítását segítették. Ezeket a pozitív jellemzőket konkrét életeseményekhez, személyekhez kötve idézték fel az elbeszélők, és sokszor kapcsolták saját, sorsfordító döntésekhez is. Emellett egyértelműen elfogadott a közösségük társadalmi integrációja érdekében tett aktív szerepvállalásuk (empowerment) fontossága, ami a mindennapjaikban és a jövőbeli terveikben is szerepel – még ha különböző módon is. A szakkollégiumra reflektálva a szakkollégisták kiemelték, hogy az döntő szerepet játszik jelenlegi életükben. A közösségi erő kiugróan szerepelt a narratívákban, ebbe ágyazódva jelentek meg a szakkollégiumi tevékenységek. A közösségi „tőkefajták” közös létrehozása eredményezte, hogy a szakkollégiumi támogatások mint befektetések interiorizálódnak az egyes tagokban, majd a felsőoktatást követően egyéni sikerekben (reziliencia) és társadalmi felelősségvállalásban (social responsibility) maradjanak fent. Képessé téve őket arra, hogy a maguk és a közösségük érdekében cselekvő, hasznos tagjává váljanak a társadalomnak.

A pécsi roma szakkollégium példáján keresztül láthattuk, hogy a hétköznapiakban is használt fogalom, az „esélyegyenlőség” biztosítása mennyire komplex szemléletet és gyakorlatot kíván. Az esélyegyenlőség témaköréhez kapcsolva olyan további fogalmak áttekintésére került sor, mint az interszekcionalitás, inkluzivitás, reziliencia és empowerment. Egymásra hatásukat (2. ábra) a cigány/roma szakkollégisták életinterjúinak elemzésén keresztül láthattuk, alátámasztva jelentőségüket az egyenlőtlenségek ellensúlyozására tett társadalmi cselekvések során.



2. ábra. Az esélyegyenlőséget befolyásoló tényezők

Irodalom

2011. CCIV. évi törvény a felsőoktatásról

ADAMS, R. (2003): *Social Work and Empowerment*. Palgrave Macmillan, London.

ADLER, P. S. (1975): *Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man*. In: L. Samovar – R. Porter (szerk.), *Intercultural communication: A reader 2nd ed.*, Belmont, CA:Wadsworth, 327–378.

ARATÓ Ferenc, VARGA Aranka (2015., szerk.): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.

ARATÓ Ferenc (2007): *Positív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések?* Új Pedagógiai Szemle, 5. 65–77.

ARATÓ Ferenc (2012): *Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében*. In: Orsós Anna, Trendl Fanni (szerk.): *Útjelző*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 24–32.

ARATÓ Ferenc (2015): *Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében*. In: Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és Felelősség*, 1. 45–58.

ASUMAH, S. N., NAGEL, M. (2014): *Preface*. In: Asumah, S. N., Nagel, M. (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, New York, USA, Albany, 9–13.

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, 1948. december 10. ENSZ, New York.

BANDURA, A. (2008): *An agentic perspective on positive psychology*. In: Lopez, S. J. (szerk.): *Positive psychology: Exploring the best in people (Vol. 1)*, Westport, CT: Greenwood Publishing Company, 167–196.

BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest. 268–311.

BREWER, M. B., WEBER, J. G. (1994): *Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. 268–275.

- CEGLÉDI Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22 (2), 85–110.
- CEGLÉDI T., BORDÁS A. és KARDOS K. (2016) Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In: Pusztai G., Bocsi V. és Ceglédi T. (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. *Felsőoktatás–Társadalom* 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302–316.
- COLEMAN, J. S. (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás (2004., szerk.): *Oktatás és társadalom*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 152–156.
- CSERTI CSAPO Tibor, ORSÓS Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99–120.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 31–52.
- FEJES József Balázs, SZÜCS Norbert (2018., szerk.): *ÉN VÉTKEM*. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- FORRAY R. Katalin, BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2. 192–203.
- FORRAY R. Katalin (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. 253–264.
- FORRAY R. Katalin (2014): A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 14 (9), 72–85.
- FORRAY R. Katalin (2015): Életutak a felsőoktatásban. In: Forray R. Katalin, Galántai László és Trendl Fanni (szerk.): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 69–121.
- FORRAY R. Katalin (2016): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében, In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és Fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 171–181.
- FORRAY R. Katalin (2015., szerk.): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem – Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- GOLEMAN, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge, Budapest.
- HAVAS GÁBOR, KEMÉNY István és LISKÓ Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HÍVES Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17–34.
- HOMOKI Andrea (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. *Felsőoktatás–Társadalom* 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 78–90.
- HURTADO, S., ALVAREZ, C. L., GUILLERMO-WANN, Ch., CUELLAR, M. és ARELLANO, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. – Paulsen, Michael B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V. 41–122.
- JANCSÁK Csaba (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. *Felsőoktatás–Társadalom* 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302–316.

- lédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest. 328–337.
- JENEI Teréz, KERÜLŐ Judit (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó–Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest. 317–327.
- KERTESI Gábor, KÉZDI Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közötti különbségekről és a különbségek okairól. MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- LAKATOS Kinga (2010): A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, 2. 43–61.
- LUTHANS, F., LUTHANS, K. W. és LUTHANS, B. C. (2004): Positive psychological capital: Beyond human and social capital. Management Department Faculty Publications. 145.
- MASTEN, A. S., HERBERS, J. E., CUTULI, J. J. és LAFAVOR, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 76–84.
- PUSZTAI Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 137–160.
- RAYMAN Julianna, VARGA Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. *Romológia*, 10. 10–29.
- RAYMAN Julianna (2015): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. In: *Autonómia és Felelősség*, 1 (3), 77–90.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SEBESTYÉN Zsuzsa (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 2. 108–126.
- SMITH, Eliot R., MACKIE, Diane M. és CLAYPOOL, Heather M. (2016): *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 277–329.
- TRAVIS R., Jr., BOWMAN, S., W. (2015): Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25 (2), 90–108.
- TRENDL Fanni (2015): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc, Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 131–139.
- TRENDL Fanni, VARGA Aranka (2018): Tehetséggondozás a roma szakkollégiumban. *Romológia*, 6 (2), 8–33.
- VARGA Aranka (2015a): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VARGA Aranka (2015b): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 241–273.
- VARGA Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 3 (1–4), 31–54.
- ZOLNAY János (2015): A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: Orsós Anna (szerk.): *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 249–270.

A NEVELÉS SZÍNTEREI A KORTÁRS CIGÁNY, ROMA KÉPZŐMŰVÉSZETBEN

A tanulmány a kortárs roma képzőművészet néhány alkotásának valóság-narratíváját vizsgálja. Sajátos perspektíváját az adja, hogy a formális nevelési terek reprezentációjára koncentrál: arra az intenzív kapcsolatra, amely az én-narratívumok és a formális nevelési terek között fennáll, értelmeződik. Az érdekel, ki birtokolja az elbeszélést, hogyan változik a birtokba vétel, hogyan válik az elbeszélte tárgy ebben a művészi-alkotói aktusban cselekvővé, alannyá, a narratíva birtokosává. Ennek megfelelően láthatóvá kívánom tenni a hatalmi erőterben megtermelt jelentések iskolai vonatkozásait. Az iskolára mint formális nevelési térre, társadalmi intézményre és komplex metaforára egyaránt gondolok, hiszen a művészeti alkotások éppen ezt a tagolatlanságot képesek a közösségi vagy a személyes tudatban megragadni, értelmezni vagy reprezentálni – explicitté, látható, térben kiterjedő tárggyá tenni.

Bevezetés

A nevelésszociológia formális, informális és nonformális tereket különít el annak megfelelően, hogy a nevelés-oktatás miként értelmeződik a társadalmi intézményekben, intézményrendszerekben. Ezek a terek és terepek nem társadalomfüggetlenek, jellemzőjük éppen az, hogy komplex módon vannak jelen a társadalmi hálózatban. Ezek közül a család és az iskola (illetve a nevelés intézményrendszerei általában az „óvodától egyetemig”) az, amely a leginkább megragadható, és amelyre a nevelésszociológiai vizsgálatok legtöbbje irányul. A nem-formális terek, amilyen mondjuk a munkahely vagy a média (nyilvánosság), indirekt módon valósítanak meg nevelési mozzanatokot. Az a neveléstudományi és nevelésszociológiai tapasztalat tehát az egyik kiindulópontja gondolkodásunknak, hogy mind az egyénre, annak személyes élettörténetére, világkonstrukciójára, mind a társadalom különböző módon érzékelt közösségeire alapvető hatással vannak a nevelés terei, az azokban megjelenő viszonyulások, értékorientációk, normák, értelmezett és nem-reflektált tapasztalatok. (KOZMA, 2001; BÁBOSIK, 2004; MELEG, 2003)

Mivel azt tapasztaljuk, hogy a nevelésszociológiai kutatások is azokon a szakadás helyeken jönnek létre, ahol a formális intézményrendszerek közötti konfliktusok tapasztalhatóak, vagy ott, ahol az informális, családi értékorientációk, akaratok, normák és a formális nevelés színterei között jelennek meg feszültségek, értelmezéseink a következőkben ezekre a konfliktushelyekre koncentrálnak. Pontosabban fogalmazva: elbeszélésünk annyiban lehet nevelésszociológiai nézőpontú, amennyiben folytonosan belekeveri a narratívába az iskolai és családi tereket, azaz legfőképp onnan, és nem más felkínált pozícióból beszél. Fontos magyaráznunk azt is tehát – felmentve a tanulmányt számos elvárás alól –, hogy nem esztétikai, technikai vagy művészettörténeti nézőpontot alkalmazunk. Jelentéstermelő akaratunk szándékosan korlátozódik arra a metszetre, amelyet a nevelésszociológiai nézőpont a művekből és elbeszélésekből látni enged.

Akadémián innen és túl

Az iskolaélményt elsőként azonban a Kerékgyártó által elbeszélte, történetiségében állandósított narratíva mentén kísérlem meg leírni. Kerékgyártó a '70-es évektől, az első roma értelmiségi generáció munkásságát és gondolatvilágát kísérte nagy figyelemmel. Az értelmiségnek ezt a tevékenységsorát erős társadalmi aktivizmus jellemezte, olyan módon, hogy az eljusson a legszélesebb nyilvánosságához. A közösségélmény kifejezett ereje és a roma közösségiség nyilvános felismerése és artikulálása erőteljesen járultak hozzá egy plurálisabb társadalom alakulásához. Ennek az időszaknak kétségtelenül legjelentősebb alakja Daróczi Ágnes, és a körében megjelenő alkotóművészek: írók, képzőművészek és muzsikások. Itt és így bontakozik ki ráadásul egy erős, társadalomkritikai hang, amely aztán politikai aktivitások felé mozdul. Kerékgyártó István művészettörténészként olyasfajta paradigma kidolgozására vállalkozik (egészen pontosan inkább történeti leírásról van szó, teoretikus megfontoltságról aligha), amelyben a cigány, roma képzőművészek munkássága evidens módon beszélhető el. Ez egyfelől katalogizáló akaratot jelentett – számba venni tehát minden képzőművészt, értékelő-értelmező viszonyulás nélkül. Másrészt olyan formula használatba vételét, amely önmaga legitim, ily módon az elbeszélés annak módja okán eleve érvényesítődik. Ezt a fajta metonimikus viszonyt (elbeszélését és elbeszélését) használja Csengey Dénes is a cigány irodalom műnem-triászainak konstruálásakor. (BECK, 2003:35–57)

Kerékgyártó a cigány, roma képzőművészet két jelentős csoportját különíti el. Az egyiket professzionálisnak, míg a másikat naivnak nevezi. Ebben az osztálykategóriák szerinti elgondolásban feltűnő, hogy nem a műalkotások, hanem azok alkotói töltik ki a kategóriák tereit. Konstrukciójában az *akadémián túliság* (CSONTVÁRY, 2011) kimerül abban, hogy az iskolai végzettség, a tanultság lesz kizárólagos szempontja. Ez részben abban a leíró hagyományban gyökeredzik, ahol az *őstehetség* tisztaságának mintegy garanciája az elképzelt érintetlenség:

„Ez a véletlen érintetlenül maradt napkeleti költészetpalánta [...] Az istenért, föl ne fedezzék!” – idéz Bánszky Pál a húszas évek egyik tárlatának beszámolójából (BÁNSZKY, 1984:22). A Kerékgyártó István-i eszmény a tanultság-tanulatlanság binaritására épít, ezzel mintegy mozdulatlaná téve egyfelől az alkotói életműveket: mintha időben való változása a technikának, zsánernek, tematikának stb. lehetetlen volna; másrészt mintha az alkotói életutat rögzítettnek feltételeznék. Mindeközben – és ez inkább a hangsúlyos állításom – maga Kerékgyártó szervezi az alkotótábori tevékenységeket Tállyán, segíti és támogatja az alkotókat. Ahogy Szuhay leírásában szerepel:

„...rendszeresen meghív roma alkotókat a Tállyán nyaranta rendezett Közép-Európai Alkotótáborba, s egyszerre dolgozik Balázs János, Péli Tamás és Szentandrassy István monográfiáján, melyek közül az utóbbi két könyv meg is jelenik (Kerékgyártó 2005; 2007). Eközben szorosabb-lazább kapcsolatot ápol a művészek többségével, s néhány tudott példából feltételezhető, hogy általános lehetett 'tanácsadói' szerepe, az egyes művészeket segíthette témaválasztásukban, stílusuk és kifejezési módjuk megerősítésében, netán munkájuk közvetítésében.” (SZUHAY, 2010)

Azaz tényleges tevékenysége és művészettörténeti nézőpontja ezzel az ellentmondással terhelt. Részben azért, mert a teoretikus megfontoltság helyett egy reflektálatlan történetileíró, még inkább katalogizáló akaratot érvényesít, részben pedig azért, mert végső soron a formális nevelés terét tekinti legitimnek.

Maguk az alkotók azonban nem csupán így találkoznak a formális nevelési terekkel, óvodával, iskolával. Hanem – különösen az úgynevezett naivok, mintegy kompenzációs

játszma részeként lépnek be ezekbe a terekbe. Részint oly módon, hogy életútjuk leírásai (a rövid művészportrék) szinte tartalmaz(hat)nak iskolai mozzanatot. Éppen ez a felemlegetés az, amely paradox módon erősíti a képzetlenség élményét:

„Tizenegy évesen tanárnője, Koltai Magdolna biztatására kezdett rajzolni és festeni.” (Orsós Teréz) vagy „Tanárai felfigyeltek tehetségére” (Ferkovics József) vagy „Tehetségére már az általános iskolában felfigyeltek tanárai” (Csányi Lajos). (ZSIGÓ, FRIS, 2009:410., 176., 114)

Történik ez úgy is, hogy Ferkovicsot kevésbé lehet naiv képzőművészként leírni. Az iskola felől ezt alighanem úgy lehetne megragadni, hogy igazolását találjuk annak, hogy az egyéni karrierútnak különösen hangsúlyos eleme az iskolai sikeresség élménye. Máskülönb azt is látjuk, hogy a magyar iskolarendszer a huszadik század második felében nem a tehetségek kibontakoztatására törekszik, nem tudja segíteni a hosszabb távú boldogulást: azaz nem programszerű, inkább egyediségében hangsúlyozandó ez a fajta segítség, támogató attitűd, amely leginkább – mint Orsós Teréz esetében – még csak nem is intézményhez, sokkal inkább egy-egy tanárhoz kötődő egyéni vállalás, felelősség vagy elköteleződés. Hiszen nem arról van-e szó, hogy a naiv képzőművészekre való rátekintés innen, az iskola felől az iskola kudarcáról beszél? Egy diszfunkcionális intézményrendszernek éppen az a – nem statisztikai, de nyilvános és hangsúlyos – jellemzője, hogy nem végzi el elsődleges feladatát, nem tudja teljesíteni célját. Ha ugyanis az iskola a megfelelő módon működne, a képzőművészek élettörténeteiben mást és másként olvasnánk. Az áttekintett alkotói portrék java a rendszerváltás előtti iskola világát reprezentálja, azt, amelyben, ahogy Ferge Zsuzsa fogalmaz egy akkori vizsgálat eredményeként: „az általános iskola évei alatt a különböző rétegek gyerekeinek tanulmányi eredményei közötti különbség növekszik, azaz, hogy a hátránnyal indulók hátránya nő.” (FERGE, 1980:111)

A következőkben az iskolával mint lehetséges alkotói élményanyaggal foglalkozunk néhány képzőművészeti alkotás elemzésén keresztül.

A tér mint emlékezet

Valérie Leray fényképén egy középiskola épületét látjuk. Egy modern, funkcionalista épületet, amelyet a kerítésen kívülről látunk, olyan beállításban, mintha nem volna a fotózás engedélyezett, mintha titkos küldetés eredménye volna az elkészült fénykép. Az iskola területe idegen terület: számos határoló elemmel. Részben azzal, hogy mi magunk, a fénykép nézői a fényképen kívül esünk, a képsík az alkotás létezés módjából következően határt húz a tárgy és szemlélője közé. A kép előterében fehér rácskerítés, bezárt kapuval, amely a fényképezőgép helye, és a fényképezett objektum (az iskolaépület) közé húz határt. A beállítás kerítése kifutó minta, irányban végtelen, a teljes képen keresztülhúzódik, az átjárás tényleges lehetetlenségét jelöli. A kerítés mögött az iskola épülete áll. Olyan épület, amelynek nincsen jelentősége, legfeljebb az, hogy tudjuk, iskolaépületet látunk. A kint-bent éles oppozíciója a fénykép alapvető rendező elve. Ugyanis az épület sem hozzáférhető a számunkra: nem csupán a kerítés miatt, hanem azért is, mert nem ismerjük belső struktúráját, a hátsókertből még csak a homlokzatát, főbejáratát sem látjuk, az épület arca ismeretlen marad, jelöletlen és felismerhetetlen. A fénykép éppen ennek a hozzá-nem-férésnek a megmutatása.

Leray képe egy sorozat darabja: a művész arra tesz kísérletet, hogy a második világháborús koncentrációs táborok helyén, azokon, ahol cigányokat, romákat tartottak fogva, fényképeket készítsen.

„Roms' prisoner camps in France during the Second World War. Today those camps are a kind of nowhere; without a single trace of what took place there, they have become neutral common places. Memory is no longer present but concealed.” (LERAY, 2017)

Ezek a helyek az emlékezet üres helyei, nem csupán jelöletlenek – mint ahogy az alkotó jegyzi –, hanem nem tudott jelöltséggel bírnak. Részint úgy, hogy a kamera megörökíti ezeket, és lenagyítva kiállítási tárgyá válnak. Ezzel kimozdítódnak saját helyükről, és ezzel a másik-térbe-kerüléssel jelöltséget kapnak. Másrészt a hely megmarad nem-belakható helyként a romák, cigányok számára. Az a hely tehát, amely sosem volt az övék, most más-ként választódik le róluk: míg a táborban való tartózkodásuk saját helyüktől (lakóhelyüktől) való megfosztottságuk jelölője, addig a légerek helyén lévő tárgyak (romok, golfpálya, iskola, park, egyéb magánterületek) az emlékezet helyének birtokbavételétől fosztják meg a roma, cigány közösségeket, ezzel együtt saját közösségi, történelmi emlékezetük vész oda. Annak a különös véletlennek vagyunk befogadó tanúi, hogy a fényképen látható iskolaépület éppen ennek a kizárásnak lesz variábilis toposza.

A továbbiakban szintúgy egy sorozat néhány darabjával foglalkozom. Oláh Mara (Omara) elhíresült kék sorozatának néhány darabjával. Ezek azért érdekesek számomra, mert a formális nevelés tereit tematizálják – direkt módon, erőteljes autobiografikus intencióval, ugyanakkor az emlékező időtávolságából. Ez azt is eredményezi, hogy egymásra vetítődik a múltélmény és annak jelen idejű értelmezése.

A festmény klasszikus módon kevésbé tud bánni az idővel (annak múlásával), mint a térrel. Ha úgy tetszik, narratív erejének alapja a tér, abban komponál, abban hozza létre jelentéseit. Omara képeinek esetében azonban a kép elbeszélésként működik. Ebben a tekintetben az ábrázolás, sőt az illusztrativitás jellemzi. Nem arról van szó csupán, hogy egy adott esemény dokumentálására, jelölésére törekszik, amint azt számos naív alkotás esetében tapasztalhatjuk. És ez a pillanatfelvétel – a dokumentumerejénél fogva – nyit utat az időnek. Éppen ellenkezőleg: inkább van szó arról, hogy a kép lehatárolt terébe sűrűsödik bele egy tágas időintervallum, történések egész sora, amelyben az egymásra következők kauzalitása ugyan lényeges, de nem strukturált, legalábbis a kompozíció tekintetében. Ennek egyszerű eszköztára van: a „főkép” általában olyan életjelenet, amely konfliktushelyzetet, válságpillanatot örökít meg, és a köré írt narráció (ezek tényleges feliratok, kommentárok, jegyzetek) magát a képi jelent értelmezik, de már abban a szűzsében, amelyet egészen nem ismerünk, s amelyet maga a műalkotás nem mutat meg. Ez a feltételezett narratívum az Omara autobiografikus szöveg- és eseményuniverzuma, amelynek bizonyos fragmentumai a képhatáron belülré kerülnek.

Ebből a sorozatból három képpel – Óvoda, 1971; Mara első iskolás, 1952; Azonnali fegyelmi tárgyalás, 1974 – foglalkozom a továbbiakban bővebben.

A nevelés-oktatás intézményeihez való viszonyról általánosságban elmondható: kölcsönösen ellenséges. Amiként azt regényében Szécsi Magda írja:

„Amikor 10 éves voltam, megmondták, hogy mindig csúnya maradok! Emmi néni mondta, az igazgató bácsi mondta, és a gyerekek is mondták, az egész világ mondta. [...] Mondtam Emmi néninek, hogy valamire nekem is születnem kellett, amire nagyot nevetett...” (SZÉCSI, 2007:43)

Az iskola-kép újrajrása

Ez az iskola-kép, amiként az iskola cigány-képe is szinte állandósult, az állandósuló viszonyrendszer okán pedig kifejezetten motivikus természetűnek mondható nem csupán a képzőművészetben (ahol egyébként korántsem túlréprezentált az iskolaábrázolás), hanem

a cigány, roma irodalomban is. Általánosságban – már-már evidenciaként – inkább az a feltételezésem, hogy a társadalmi intézményekhez való viszonyban egyfajta kölcsönös bizalmatlanság jelenik meg, és ez a közvetlen tapasztalat válik művészeti tapasztalattá az alkotásokban. Omara *Óvoda* című képén is ebben a komplexitásban tűnik fel a nem-cigány társadalom teljes intézményi fenyegetése. Az álló kislányalak az óvoda rácsos ablaka mögött áll, inkább a bebörtönzés, a rabság élményével, semmint a gondoskodásával; az anya a kép előterében, a kép síkjával szinte párhuzamosan kerékpáron ül, távolodik, arccal a lánya felé fordul. A kép két sarkában (lent és vele ellentétes oldalon fent), de még inkább a figurákhoz tartozóan helyeződnek el. A három különálló szövegelem három idősíkot is feltételez: egyfajta egyedi előzményét az ábrázolt, általános szituációnak, az anya aktuális közlését és azon keresztül világlátásának esszenciális egészét, és a lánygyermek pozícióját is rögzíti. Olyan elbeszéléselemek ezek, amelyek mind egy afirmatív akaratú narrátor-énhez rögzítettek. Az anya központi figuraként egyszerre áll szemben a társadalmi intézményekkel: az óvodával és a rendőrséggel, „*az óvónő azt közölte neki hogy leadja a rendőrségre*”.

Az anya ugyanakkor nem egyediségében ragadja meg saját és gyermeke élettörténetének ezt a darabját: azt, hogy elkésik az elhúzódó munka miatt az óvodából, hanem általános sorstörténeté írja ezt – egy etnikus természetű szemantikai mezőben termeli meg a jelentéseket: „*meg kell felelni annak hogy te is ember vagy cigány!*”

A kommentár itt fordítja a kép konfliktusát a roma-nem roma, cigány-nem cigány egymást kizáró bináris rendjébe. A kép családja inntól allegorikus természetű, az elmesélt történet pedig parabolisztikus lesz. Az egyedi létélmény kollektívra vált, amelyben a külsőnek értett elemek – azaz minden, ami nem ismerhető fel „mi”-ként – akadályozókká lesznek, homogén és egylényegű létezőkké (vonatbaleset, óvoda, rendőr, óvónő, munkahely). Mégsem vonódik ki az egyéni-egyedi sorstörténet, az autobiografikus mozzanat a viszonyrendből. A formális és non-formális nevelés terei (tehát minden intézményi szerveződés) átnyúlnak az informális, intim családi tér világába, annak biztonsága, idillje, kapcsolati rendje egzisztenciájában van kitéve a napi fenyegetésnek.

Az anya reflektáltsága, a kép beszédpozíciójából való kilépés egyetlen momentuma ez:

„*azóta sem bocsájt meg és igazat adok neki!!!*”

A kép szövegelemeinek kulcsmondata kimozdítja az ábrázolás és elbeszélés egyetlen, kizárólagos nézőpontra épülő szerkezetét. Az egyediséget tudja fenntartani azzal, hogy az anya-narrátor kinyilatkoztató ereje megrendül. Az „*azóta*” pedig olyan reflektált időtávlatot is jelöl, amelyben a képi történés (hiszen az évszámmal jelölt a képen: 1971) múltbéli mozdulatlansága helyett a rögzített történés és annak megfestése között eltelt évtizedek kerülnek időérzékelésünk centrumába. Ez a lezáratlan értelmezői, jelentésadói folyamat az Omara-kép strukturális mélyrétege. Innen nézve a monokróm színkezelés sem a kizárólagos elbeszélő én-t erősíti, hanem fátyolként tompítja a kontúrvonalakat, az emlékezést mint narratívumot szolgálja, és az autobiografikus tény-élmény helyébe állítja.

Az iskolai tapasztalat talán legerősebb képe a *Mara első iskolás*, 1952. A kép egy tanterem részletét ábrázolja, ahol a központi, egyetlen álló, egészalakos figura a tanítónő. Az egyik padban ülő gyermek hajába kapaszkodik kezével, míg a másikkal a füzetére bök. A kép egyszerű kommentárja:

„*de ha nem tűri úgy jár mint a többi cigány intézetbe kerül*”.

Az iskola fenyegetés, az iskola uniformizáló akarat, az iskola az individuum felszámolására törekszik. Az iskola a különbséget devianciának ismeri föl, ideológiája azonban reflektálatlan, előítéletekkel terhelt, amelyben a cigányt nem etnikus, kulturális, nyelvi stb.

különbségében ismeri fel, hanem kifejezetten a normaszegéssel azonosítja. Érdeemes megjegyezni, hogy a labelling-elmélet innen, a különböző társadalmi interakciók felől értelmezi devianciafogalmát:

„nem attól válik valaki deviánssá, hogy így vagy úgy viselkedik, hanem attól, hogy a társadalom, helyesebben a társadalom bizonyos szervei... viselkedését a normákkal ellentétesnek, deviánsnak minősítik, órá magára rásütik a deviáns bélyegzőt [...], és környezete ezt a minősítést elfogadja.” (Andorka és mtsai, 1974:38–39)

És még egy megjegyzés ugyaninnen:

„Ennek [a címkézésnek] messzebb menő következményei vannak, mint az eredeti normaszegő viselkedésnek”. (Buckley, 1974:142–148).

Talán úgyis mondhatnám, hogy Omara képe annak a hétköznapi, és tudományos nézőpontból naiv tapasztalatnak a rögzítése, amelyben az iskola, mint a formális nevelés tere, diszfunkciós működést produkál. Ez abban mutatkozik meg, ha legfőbb, manifeszt célrendszerét, szervezeti létével immanens, rögzített céljait nem teljesíti (vö. KOZMA, 2001:259–304). Az Omara által rögzített emlékezet-kép leleplezi az iskola látens céljait, illetve az annak megfelelő működést, legalább három hangsúlyos mozzanatban. Egyrészt azzal, hogy a büntetés aktusát helyezi a képtér centrumába. Másrészt oly módon, hogy a magát „első iskolásként” felismerő narrátor-én (a legerősebb, legmélyebb tónusokkal, zaklatott, elnagyolt kontúrokkal festett központi gyerekfigura) a tanító (az iskola) számára cigány-ként ismerődik fel, és nem az iskolai szervezet tagjaként. Harmadrészt: a megjegyzés (valószínűsíthetően az életemény a tanítónó hangján visszhangzik) azt is mutatja, hogy nincsen széles pedagógiai eszköztára az iskolának arra, hogy miként kezelje az iskolai konfliktusokat (BIRLONI, SIK, 2013). Kezelési módként az eltávolításban – azaz a nem-kezelésben, az iskola teréből való kitaszításban merül ki a válaszdadás. Ez egészen sokáig jellemezte az alapvetően autoriter működési módú iskolarendszer egészét:

„Gyakorlatilag azt mondhatjuk, hogy az 1980-as évek közepéig hazánkban jogszabályi szinten (törvény, rendelet) a dualizmus korabeli szabályozása élt, illetve szolgált zsinórmértékül a középiskolai helyi szabályzatok megalkotásához.” (Fülöp, 2010)

Végül: a többi tanuló szinte kontúrtales, és ez az elmosódás, *fel-nem-ismerhetőség*, autonómiájuk és individuumsuk feladása iskolai megfelelésük legfőbb feltétele.

A harmadik kép a kék sorozatból az *Azonnali fegyelmi tárgyalás*, 1974. A kép központjában, annak előterében a család figurái, leghangsúlyosabban az anyáé. Akárcsak az előzőknél, itt is a teljes narratívum egy kimerevített jelenetét látjuk, a fegyelmi tárgyalás statikus képét. A kép tele van feliratokkal, jegyzetekkel. Ezek egy része a szereplők kilétét jelöli dokumentarista hűséggel (anya, apa) vagy a narrátor-én érzelmi kötődésének hangsúlyával („gyémántunk”). Más része a megszólalásokat örökíti meg, tehát az adott képi jelenhez tartoznak („felháborító”, „ilyet?”); megint mások kommentárok, a képi jelent értelmezik azzal, hogy előzmények és következmények, valamint differenciálatlanul időben rákövetkező fragmentált életelemekek kerülnek a képtérbe. Jellemzően a narrátor-én uralja a valóságészlelés és rögzítés teljes vertikumát: az általa tudott és felismert kauzalitások jelennek meg. A valóság mint referencia az általa érzékelt, szelektált, ide tartozó (lényeges) elemekből áll. Jelentős az az időintervallum, amely a képbe beledolgozódik, akárcsak az első kép esetében. Éppen ezért nem is ezt, sokkal inkább egy ezzel összefüggő kérdést érintek a következőkben.

A lineárisnak feltűnő, történeti idő mellett Omara képeinek van egy másik időrétege is. Ez a személyes mítosz kidolgozásával jár együtt. Ha fentebb felhívtam a figyelmet a közösségi énbe való áttűnésre (a szinguláris 1 plurálissá váltására), most arra figyelmezek, hogyan válik sorsélménnyé az intézménnyel való konfrontáció. A *Mara első iskolás* a narrátor-én saját életélménye, saját gyermekkorának történetdarabja, míg jelen képünkön lánygyermeké iskolai konfliktusát ábrázolja – olyan narratívumot dolgoz ki, amelyben tevőlegesen része tud lenni a történéseknek. Gyerekként passzív centruma, elszenvetődje a rajta kívül eső történéseknek, nem fér hozzá saját történetéhez, csak jóval később, az emlékezés-megörökítés aktusában. Itt azonban aktív, alakító erővel van jelen, tematizáló ereje nem csupán a felidőzésben, hanem a történés szinkron idejében is megmutatkozik. A megörökítés ennek, a narratívához való hozzáférésnek a hangsúlyozása. A maga által bejárt út, egyfajta emancipációs játszma, de legalábbis az autonómmá válás elbeszélésének is fontos állomása ez a festmény. Rögzíti a döntéseket (levizsgáztatás, az iskolából való kivétel, iskolaválasztás és buszoztatás, az igazgató újbóli megkeresésének kísérlete), amelyek mind-mind ezt az autonóm létezést igazolják. Az egyéni mítosz a történések analóg hasonlóságaira, ismétlődésre, párhuzamokra, temporalitás nélküli folytonosságra épül. Ennek megfelelően a narrátor-én autobiografikus töredékeiből az emelkedik ki, amelyek ezt a mitikus természetű elbeszélést építik: saját és leánya gyermekkori traumái, a család széthullásának ismétlődése, a permanens küzdelem a külső (az egyszemélyen, családon, a cigányokon kívüli) világgal. Ám ennek a személyes mítosznak fejlődéstermészete van: amiként ő, úgy leánya is autonóm személyiséggé vált:

„a lányom titkárnő, amit szeret is csinálni”.

És ebben a feliratban, akárcsak az első kép esetén, felfüggesztődik a narrátor-én elbeszélést uraló akarata – az anya így ismeri föl önmagát saját személyes mítoszában: anyaként.

Összegzés

Végül, összegezve az iskoláról alkotott képi tapasztalatot: az iskola ellenség, az iskola tere ellenséges terület, az iskolai szervezet szereplői kevéssé differenciált, akadályozó figurák Omara képi narratívájában – az elbeszél, ábrázolt történetek jelenében. De ez az idegen tér a szó szerinti átírással, ha nem is számolódott fel, de lelepleződött. Az új, érvényes és saját narratíva megképzése – amiként azt Leray is teszi fényképsorozatával – a múlt értelmező újratereztetését kínálja, egy olyan múlttét, amelyben a roma alkotók tematizáló és jelentéscsőző erővel vesznek részt.

Irodalom

- ANDORKA Rudolf, BUDA Béla és CSEH-SZOMBATHY László (1974., szerk.): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Gondolat, Budapest.
- BÁBOSIK István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris, Budapest.
- BÁNSZKY Pál (1984): *A naiv művészet Magyarországon*. Képzőművészeti Kiadó, Budapest.
- Beck Zoltán (2003): *A lehetséges cigány irodalom*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BIRLONI Szilvia, SÍK Eszter (2013): *Iskolai konfliktusok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Human Profess Kft., Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/AVP_keretrendszer.pdf
- BUCKLEY, Walter (1974): Szociológia és modern rendszerelmélet. In. Andorka Rudolf, Buda

- Béla és Cseh-Szombathy László (szerk.): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Gondolat, Budapest. 142–148.
- CSONTVÁRY Kosztká Tivadar (2011): *Válogatás Csontváry levelezéséből és írásaiból*. Fapados, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- FÜLÖP György (2010): *A középiskolai fegyelmi eljárások szabályozástörténetének vázlata*. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop422b/2010-0008_kotet03_06_fulop_gyorgy_a_kozepiskolai_fegyelmi_eljarasok_szabalyozastor/06_fulop_gyorgy-a-kozepiskolai_fegyelmi_eljarasok_szabalyoza.pdf
- KOZMA Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- LERAY, V. (biográfiaja): http://www.kaidikhas.de/en/artist/valerie_leray/biography
- MELEG Csilla (2003., szerk.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus. Budapest-Pécs.
- SZÉCSI Magda (2007): *Cigánymandala*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Szuhay Péter: (2010) *Ki beszél? Cigány/roma reprezentáció a képző-és fotóművészetben*. In: Feischmidt Margit (2010., szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat-MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/etnicitas_kulonbsegteremto_tarsadalom/pages/024_ki_beszeli.htm
- ZSIGÓ Jenő (főszerk.), FRIS E. Kata (szerk.); (2009): *Cigány festészet. Magyarország 1969–2009*. Romano Kher, Budapest.

Cserti Csapó Tibor

AZ EURÓPAI UNIÓ ROMA OKTATÁSPOLITIKÁJÁNAK HAZAI EREDMÉNYEI

Magyarországon már az Európai Unióhoz történő csatlakozása előtt is, azóta viszont még hatványozottabban számos intézkedés történt a cigány népesség társadalmi-gazdasági helyzetének javítására, a társadalmi lemaradás mérséklésére. Mindemellett a statisztikák, de benyomásaink a mindennapokról szintén azt sugallják, hogy markáns változás nem következett be az esélyek különbözőségében. A jogszabályi környezet megváltoztatása, a támogató programok, az uniós források bevonása nem hozott átütő eredményt.

A tanulmány e támogató mechanizmusokról nyújt áttekintő képet, és arra keresi a választ, mit mutatnak a statisztikai adatok, mennyire adnak pontos és objektív képet a roma népesség helyzetéről, annak változásáról.

Bevezetés

Azt nem állíthatjuk, hogy a magyarországi romák társadalmi beilleszkedésének elősegítésére irányuló politikát az Európai Unióhoz történő csatlakozás generálta és kényszerítette ki, hiszen a cigányság helyzetének javítására irányuló intézkedések már a rendszerváltást követő időszakban jelen voltak, és némelyiknek (mint például az 1993. évi LXXVII. Törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól) gyökerei visszanyúlnak a pártállami éra végére. Inkább egyfajta folyamatos szerves törekvésként értelmezhetjük a romaintegráció megoldási kísérleteit. Ennek a folyamatnak az Unióhoz történő csatlakozás időszaka, a közösség elvárásai természetesen új lendületet, irányokat adtak, új kezdeményezéseket, akciókat indítottak el.

Az 1990-es évekből példa a már említett 1993. évi törvény, elsősorban érintve a kulturális autonómia, ebbe értve az oktatás területén megjelenő azonos jogosítványok rendszerét. De a jogszabályi fejlődés eredménye a kisebbségi önkormányzati rendszer kiépítése is. A jogi lépések mellett a mindennapi élet, a tényleges társadalmi felemelkedés előmozdításának is megvoltak a maga kezdeményezései. Nyilván ott rejlik mögöttük a fejlett európai térséghez közeledni kívánó posztoszocialista országok igazodási törekvése az Unió emberi jogi légköréhez, antidiszkriminációs elvárásaihoz.

E tanulmány ezen integrációs törekvések bemutatására tesz kísérletet, kiemelten fókuszálva a romák oktatási lemaradásának mérséklése, az iskolázottság emelésének érdekében tett kezdeményezésekre. Amellett, hogy ezeket a teljesség igénye nélkül áttekintjük, kíváncsiak vagyunk arra is, látszanak-e az uniós csatlakozás 15. évfordulójához közeledve változások a hazai cigányság mindennapjaiban, helyzetében, mely források alapján, és hogyan értelmezhetők ezek a változások, és azok a statisztikai adatok, amelyek segítségével képet alkothatunk a cigányság helyzetéről.

Az Európai Unió roma integrációs elvárásai

A romák társadalmi befogadásának kérdése uniós szinten közvetlenül azt megelőzően került különösen a fókuszba, mielőtt számos közép- és kelet-európai állam – némelyikük jelentős roma népességgel rendelkezik – 2004-ben, illetve 2007-ben csatlakozott volna az Európai Unióhoz. A kontinensen élő 8,5–10 millió fő közé becsült cigányság (vö. SZABÓNÉ, 2008:415), ebből az Európai Unió területén ma élő, a becslések szerint 6,2 millió főt számláló roma népesség (*Európai Számvevőszék*, 2016:23) jelentős része Szlovákia – népszámlálás 2011: 105 738 fő (KAPITÁNY, 2013:49), becsült 400 000 fő (VAÑO, 2011, idézi: HANGÁCSI, 2013:114);, Magyarország – népszámlálás 2011: 315 583 fő (KSH, 2014:16), becsült 876 000 fő (PÉNZES és mtsai, 2018:3); majd 2007-ben Románia – népszámlálás 2011: 622 000 fő (KAPITÁNY, 2013:41), becsült 1 220 000 fő (PAPP, 2010:135); és Bulgária – népszámlálás 2001: 746 664 fő (SÁNDOR-SCHMIDT, 2016:63), becsült 700–800 000 fő (*Roma Education Fund*, 2007:9) – belépésével válik uniós állampolgárrá. (*Európai Számvevőszék*, 2016:8)

Az EU működéséről szóló szerződés tartalmazza a társadalmi kirekesztés és a hátrányos megkülönböztetés elleni küzdelmet. Emellett védelmezni kell az Európai Unió Alapjogi Chartájában, valamint a Szociális Chartában megállapított szociális jogokat. (FRA:7) Már a Magyarországgal kötött csatlakozási partnerségi megállapodás középtávú politikai prioritássá tette a roma népesség integrációját (*Európai Számvevőszék*, 2016:23). Az első olyan jelentős uniós szintű dokumentumot, amely a romák integrációjának kérdésével foglalkozott, 2011 áprilisában adták ki, és ez a nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszeréről szóló bizottsági közlemény volt (*Európai Számvevőszék*, 2016:24). Javasolta, hogy minden tagállam saját nemzeti romaintegrációs stratégiát készítsen. (*Európai Számvevőszék*, 2016:25) A stratégiáknak célzott fellépéseket és az azokhoz szükséges finanszírozással kapcsolatos információkat is kellett tartalmazniuk. Továbbá le kellett fektetniük egy megbízható, a romák számára konkrét eredményeket biztosító monitoring mechanizmus alapjait. (*Európai Számvevőszék*, 2016:28)

Az Európa Tanácsnak a roma gyermekek oktatásáról szóló ajánlása arra hívja fel a tagállamokat, hogy garantálják a minőségi oktatáshoz való, megkülönböztetéstől mentes hozzáférést, biztosítsanak minőségi kora gyermekkori nevelést, csökkentsék a közép-fokú oktatásból lemorzsolódók számát, és adjanak támogatást a roma diákok különféle igényének a kielégítésére. Az Európai Bizottság 2013 júniusában arról számolt be, hogy több uniós tagállam még mindig nem teljesítette a feltételek némelyikét, különösen az oktatás terén, ahol a szegregáció továbbra is széles körben elterjedt. (*European Commission*, 2013a) A Bizottság 2013-ban öt tagállamhoz – Bulgária, a Cseh Köztársaság, Magyarország, Románia és Szlovákia – intézett országspecifikus ajánlásokat (*European Commission*, 2013b) a romák befogadásáról, és ezekben a minőségi, befogadó többségi oktatáshoz való tényleges hozzáférés biztosítására helyezte a hangsúlyt, már az iskola előtti neveléstől kezdve. (FRA, 2014:7)

A helyzet tehát hazánkban sem megnyugtató Brüsszelből nézve sem. Ezért indokolt megvizsgálnunk, milyen lépések történtek Magyarországon az oktatási integráció elősegítésére, és ezeknek itthon látszik-e a hatása.

Oktatási integrációs törekvések hazánkban a csatlakozást megelőzően

A rendszerváltás utáni két évtized legfontosabb intézkedéseit a cigány/roma lakosság oktatásával kapcsolatban két, egymástól nagyon eltérő iránnyal írhatjuk le: az 1993-ban született törvényben az állam biztosította minden nemzetiség és etnikum számára a saját kultúra és nyelv ápolását az iskola keretein belül is. Emellett pedig a cigány gyerekek

számára felzárkóztató és tehetséggondozó programokat tett lehetővé. „Tehát jelen esetben a kultúraápolás és a hátrányok leküzdésére létrejövő programokat egyszerre, ugyanazon célcsoporton alkalmazzák, így mosva össze egy etnikai csoportot egy szociális jellemzőkkel leírható csoporttal” – fogalmaz Varga Aranka 2012-es előadásában. Így alakulhatott ki az a közvélekedés, hogy a hátrányos helyzetű tanuló egyben cigány/roma származású is. Ez természetesen nem igaz, hiszen a szociológiai kutatások alapján a kb. 700 000 főnyi mélyszegénységben élő ember egyharmada tartozik a cigány/roma kisebbséghez. (TRENDL, 2018:160)

Az oktatási felzárkózás érdekében tett lépések közül meg kell említeni, hogy a Soros Alapítvány 1993-ban megalapította az első olyan ösztöndíjat, amely a közép- és felsőoktatásban tanuló cigány diákokat támogatta. (FORRAY, 2013:10) Pécssett a Gandhi Gimnázium megalapítása 1994-ben szintén e lépések sorába illeszkedik. A Romaversitast 1996-ban a Roma Polgárjogi Alapítvány alapította. (FORRAY, 2013:15) Majd 2000-ben létrejött a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke. Ez évben indult a hátrányos helyzetű, tehetséges diákok továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program is (FEHÉRVÁRI, VARGA, 2018:12). A Wlislócki Henrik Roma Szakkollégium (WHSZ) a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék mellett a 2001/2002-es tanévben indult (FORRAY, 2013:16), és vált a felsőoktatásban tanuló roma származású diákok lemorzsolódást gátló és az előrehaladást segítő terepévé.

Liskó Ilona 2006-ban megjelent tanulmánya (idézi: TRENDL, 2018:160) a 2002 után kezdeti intézkedések eszközrendszerét három csoportba osztotta:

1. Politikai eszközök

- 2002: Miniszteri biztos és hivatal felállítása
- Kormányzati intézkedések a kirekesztés ellen
- 2003: Az oktatási törvény módosítása: az iskolai szegregáció tilalma
- 2005: Törvénymódosítás tiltja az általános iskolai felvételi szelekciót
- 2007: Felvételi tiltása és a körzeten kívülről jelentkezők közül a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előnyben részesítése

2. Finanszírozási eljárások

- Bevezetik a „hátrányos helyzet” kategóriáját a juttatások elosztásánál
- Integrációs normatíva bevezetése az általános iskolák részére
- Országos Oktatási Integrációs Hálózat (2003) létrehozása az inkluzív pedagógiai kultúra terjesztése és a szegregációs formák felszámolása céljából; 45 bázisintézmény; kistérségi koordinátor
- Pályázatok kiírása: HEFOP, Bursa Hungarica, Macika, Romaversitas

3. Pedagógiai eljárások és programok

- 2005: Útravaló programok: ösztöndíjrendszer

Ahogy látjuk, keverednek itt a direkt etnikai célú támogatások azokkal, amelyek a szocio-ökonomiai státusbéli megközelítést helyezik előtérbe. Kétségtelenül mindkettőre szükség van.

A fentieket kiegészíthetjük még azzal, hogy 2004-ben megtörtént az Arany János Tehetséggondozó Program kibővítése a Kollégiumi Alprogrammal. Illetve az Arany János Programot szakiskolákra is kiterjesztették. (TRENDL, 2018:160)

Oktatási integrációs törekvések hazánkban a csatlakozás után

A 2004-es csatlakozás utáni időszak egyik legátfogóbb kezdeményezése a közép-kelet-európai térségben élő romák társadalmi befogadásának előmozdítására a 2005–2014 közt zajló Roma Integráció Évtizede program (RIÉP) volt. A részt vevő országok miniszterelnökei a 2005–2014 közötti időszakot a Roma Integráció Évtizedévé nyilvánították. (CSERTI CSAPÓ, 2017b:134) Célja, hogy felgyorsítsa a romák társadalmi és gazdasági integrációját, és egyben hozzájáruljon a romákról alkotott kép pozitív irányú átalakulásához. (KURT LEWIN ALAPÍTVÁNY, 2010).

Az Évtized négy prioritási területre fókuszált: az oktatás, foglalkoztatás, egészségügy és lakhatás területeire. Továbbá a szegénység, diszkrimináció és a nemi esélyegyenlőség problémáira is válaszokat kívánt nyújtani. A tagországok mindegyike kialakította RIÉP Akciótervét, amely célokat és indikátorokat határozott meg a prioritási területeken. A program központi eleme az úgynevezett Roma Oktatási Alap (*Roma Education Fund; REF*), amelyet 2005-ben hoztak létre azzal a céllal, hogy szélesítse a roma emberek oktatási lehetőségeit Közép-Kelet-Európában. (CSERTI CSAPÓ, 2016a:7)

Az oktatás területén a RIÉP keretében zajló programok célja hazánkban a hátrányos helyzetű, roma gyermekek, tanulók óvodai, iskolai sikerességének elősegítése, az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést biztosítása. Hazánkban ezt a célt a hátrányos helyzetű, 0–4 éves korú gyerekeket és családjaikat célzó *Biztos Kezdet Programmal*; az óvodába nem járó, leginkább rászoruló gyerekek intézményekbe kerülését célzó *óvodáztatási támogatással*; az iskolán kívüli foglalkozás keretében elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, főként a romák iskolai sikerességét, továbbtanulását elősegíteni hivatott *Tanoda programmal*; a tehetséges, de nehéz körülmények között élő, hátrányos helyzetű diákok iskolai előrelépését segítő *Útravaló Ösztöndíjprogrammal*; a hátrányos helyzetű, a formális iskolarendszertől lemorzsolódott roma fiatalok, felnőttek számára a képzés foglalkoztatási elemmel való összekapcsolása révén alternatív tanulási útvonalakat nyújtó *Képzésbe Ágyazott Foglalkoztatással* (MAYER, 2009) igyekezett a kormányzati stratégia elérni. (CSERTI CSAPÓ, 2016a:16–17)

Fontos lépés az is ebben az időszakban, hogy a felsőoktatás rendszerében 2011-ben a kormányzat létrehozta a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot. Jogszabályi legitimációjuk a 2011-es felsőoktatási törvényben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról) való nevesítéssel történt meg, és ugyanekkor kezdődött meg célzott anyagi támogatásuk is. (VARGA, 2015:118) Bár a roma szakkollégiumok alapítása nem újkeletű. 1998-ban hozták létre a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégiumát, majd 2001/2002-es tanévben a Pécsi Tudományegyetemen a Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken dolgozók megalapították a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumot, ez az országos kezdeményezés mégis hiánypótló, hiszen a felsőoktatásban azelőtt kifejezetten cigány/roma diákok számára nem létezett ilyen típusú hálózat. (TRENDL, 2018:161)

Az említett szakkollégiumok támogatják diákjaik diplomához jutását, és különböző eszközökkel próbálják a közoktatásból hozott hátrányaikat kompenzálni. (VARGA, 2015:189) Jelenleg tizenegy ilyen roma szakkollégium működik az országban. (TRENDL, 2018:161)

Eredmények a számok tükrében

A kérdés, hogy a fentebb – a teljesség igénye nélkül – felsorolt erőfeszítések át tudták-e formálni érzékelhető mértékben a hazánkban élő romák életkörülményeit, javítani tudták-e társadalmi-gazdasági esélyeiket, csökkentették-e számszerűen a lemaradásukat. Nehéz objektív képet alkotni az elért eredményekről, a kezdeményezések hatékonyságáról

(CSERTI CSAPÓ, 2016b:6), hiszen a romák társadalmi helyzetéről a számos módszertani, mérési problémával küzdő szociológiai kutatások, kormányzati jelentések nem adnak jól körvonalazódó képet. Ezt tovább nehezíti, hogy miközben az Unió integrációs elvárásai roma szemszögből fogalmazódnak meg, a programok jelentős része, és az ezekre irányuló mérések is a hátrányos helyzetű csoportokra fókuszálnak. Bár jól tudjuk, a hazai romák jelentős része (mint a környező államokban mindenütt) beletartozik e körbe, a két megközelítés (etnikai és társadalmi státus szerinti) azért koránt sincs teljes átfedésben (vö. ARATÓ, 2007)

Mindezen dilemmák ellenére az elemzők egy része elég kritikusan tekint a roma integrációs törekvések elért eredményeire.

A roma népesség egészének iskolázottsága Magyarországon – de Európa többi országában is – még mindig jelentősen elmarad a megfelelő korúak általános iskolázottsági szintjétől. (BRÜGGEMANN, 2012) *Bár* váltig igaz – fogalmaz Maja Miskovics (2013:8; idézi: KOZMA, 2013:137) –, hogy a roma népesség kiútja az iskola, aközben az is mind világosabb, hogy a különböző „roma stratégiák” nem, vagy csak igen keveset segítettek. Miskovic szerint az integrációs stratégia pont az ellenkezőjére fordult az Unióban: marginalizálta a romákat, akik maguk is egyre kevésbé kívánnak bekapcsolódni az oktatásba.

Bernard Rorke és munkatársai (2015) a Roma dekád eredményeit vizsgáló statisztikák kapcsán maguk is kételyeiknek adnak hangot; látszólag nem előrelépés történt, de a legtöbb partner országban a társadalmi távolság ezen időszak alatt még növekedett is (RORKE és mtsai, 2015).

S miközben a szociológiai kutatások rendre a hazai cigányság körében megfigyelhető (bizonyos területeken) javuló iskolázottsági folyamatokra mutatnak rá (vö. HAJDÚ és mtsai, 2017; KEMÉNY és mtsai, 2004), Polónyi István (2016) azért felhívja a figyelmet arra is, hogy a roma és nem roma népesség iskolázottsági esélyei közötti különbségeket tükröző üvegplafon-index (GCI) azt mutatja, hogy csak bizonyos szintig – jellemzően az általános iskola befejezése utáni továbbtanulásig javultak ezek az esélyek. Az érettségi, de még inkább a diploma megszerzése terén továbbra is jelentős akadályokba ütközik a cigány fiatal. A teljes hazai népesség és a romák iskolázottsági mutatóit elemezve látszik, hogy azonos szintű végzettség megszerzésére 0,201 annyi esélye van egy cigány embernek (POLÓNYI, 2016:108) – azonos esélyek esetén 1 volna a GCI-mutató. Így van ez a fiatal korcsoportnál is, akik bár ebben a jogszabályokkal és programokkal támogatott környezetben nőttek már fel, de az üvegplafon talán csak egy árnyalatnyival vékonyodott a fejük felett. A fiatal roma népesség iskolázottságában észlelhető üvegplafonhatás 0,265. (POLÓNYI, 2016:108) Az idősoros adatok sem jelzik ennek a hátrányhelyzetnek a jelentős mérséklődését. A magyarországi roma népesség iskolázottságában észlelhető legalább szakiskolai végzettségre számított GCI-hatás 2001-ben 0,269, 2011-ben 0,284 volt, és a tendencia 2021-re is csak a 0,319-es érték elérését prognosztizálja. (POLÓNYI, 2016:109)

A roma integráció statisztikái

Hogy a statisztikai adatok alapján valamiféle képet alkothassunk az elmúlt évtizedek roma integrációs folyamatairól két eszközrendszer javasolhatunk. Az első a társadalmi makrostatisztikák szintje, amelyek jellemzőbben kevesebb pozitív eredményt tudnak ki-mutatni. A második módszernél viszont folyamodjunk a helyi történések, folyamatok vizsgálatához és számszerű eredményeihez, amelyek azért arról tanúskodnak, hogy egy-egy kezdeményezés nyomán pozitív változások, számszerű eredmények is felmutathatók.

Makrostatisztikák

Hajdú, Kertesi és Kézdi (2017:271) tanulmányukban megállapítják: „A vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában bámulatos mértékű fejlődés történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra (23%-ról 7%-ra) szorult vissza, a középiskolába beíratottak aránya pedig 23%-ról csaknem 90%-ra emelkedett. [...] Amíg az 1971-ben született roma kohorsznak minimális esélye volt középfokú végzettséghez jutni..., addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége, és több mint egyötödének érettségije.”

A Roma Integráció Évtizede partnerei között részt vevő kormányok különböző módokon igyekeztek képet kapni a romák társadalmi helyzetéről. Miután egységesített és rendszeres statisztikai adatgyűjtés nem érhető el a roma népesség társadalmi mutatóiról, a legkülönbözőbb, de az egyes országokban nem feltétlenül egységesen képzett adatbázisokat emeltek be az adatgyűjtésbe (népszámlálás; egyéb adatfelvételek; állami intézmények által gyűjtött adminisztratív adatbázisok; roma és nem roma civil szervezetek beszámolóí és jelentései stb.). Ezek azonban az egyes partnerországokban nem feltétlenül állnak rendelkezésre, nem egységesek, és nehezen összehasonlíthatók. A partnerek a statisztikai módszertani problémák és dilemmák miatt egy olyan módszertani mérési gyakorlat kidolgozására törekedtek, amely a romák társadalmi integrációjának mérhetővé tételét és az egyes országok közötti összehasonlításokat, valamint az időbeli változások nyomon követését is lehetővé teszi. (CSERTI CSAPÓ, 2018a:577) Az Évtized keretében kidolgozott és használatra javasolt index a már meglévő adatoknak a kezelésére, összehasonlítására, értelmezhetőségére fókuszáló adatközlési forma. Ennélfogva magában hordozza a felhasznált adatbázisok összes problémáját, azok adathiányait, reprezentativitási hibáit.

A vizsgálat eredményeit mindenképpen óvatosan kell kezelni. Arra biztosan nem alkalmasak, hogy az országok közötti összevetéseket megtehesük a társadalmi beilleszkedés értelmezéséhez, viszont véleményünk szerint jól felhasználhatók arra, hogy az egy-egy országon belül a Dekád ideje alatt tapasztalható változásokra, azok nagyságára, valamint pozitív vagy negatív tendenciáira rávilágítsanak.

Az indikátorok értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy a többségi népesség és a cigány lakosság társadalmi távolságát jelző értékek nem az abszolút életkörülményekről adnak tájékoztatást. Sokkal inkább szubjektív adatok, amelyek a viszonylagos lemaradásra mutatnak rá a cigány csoport, vagy azon belül a roma nők esetében. Például előfordulhat, hogy egy viszonylag fejlettebb ország össztársadalomra vonatkozó mutatóihoz képest erőteljes lemaradást képviselő roma populáció helyzete objektív szinten mégis sokkal jobb, mint egy, a teljes népesség esetében alacsonyabb fejlettségi értékekkel jellemezhető szinthez képest viszonylag kisebb lemaradást elszenvedő roma népesség tagjainak helyzete. (Vö. CSERTI CSAPÓ, 2016a:8–12, 2018a:577–579; *Roma Inclusion Index*, 2015)

RIÉP – Eredmények, tendenciák

Az értékelés során táblázatos formában közöljük a 2005-ös bemeneti bázisév adatait az egyes mutatók tekintetében a teljes népességre, a roma népességre, valamint – ahol rendelkezésre állt ilyen adat – a roma nőkre vonatkozóan külön is (lásd alább a táblázatot: *A Roma Inclusion Index hazai oktatási mutatói*). Az évtized zárásakor felvett 2014-es kimeneti adatokat ugyanilyen bontásban ismerhetjük meg. A táblázat utolsó oszlopai a roma népességnek a teljes népességhez viszonyított lemaradását mutatják a bázisévben és a záró évben, a végső adat pedig arra világít rá, hogyan változott az időszak alatt ez a társadalmi távolság. Az adatközlés jellege miatt az utolsó oszlop adatai negatív előjel esetén fejlődő folyamatról, kedvező változásokról tanúskodnak, hiszen arra mutatnak rá, hogy a

szakadék csökkent. A pozitív érték viszont a roma csoportnak a többséghez viszonyított lemaradásában a kirekesztődő, rosszabbodó tendenciára hívja fel a figyelmet! Azt is meg kell jegyezni, hogy a változást jelző számok önmagukban nem informatívak, csak ha azok hátterét, okait is értelmezzük.

A Roma Inclusion Index hazai oktatási mutatói

Mutató	2005*			2014**			A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva (2005***)	A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva (2014)****	Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában*****
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
OKTATÁS									
Iskola-előkészítő oktatás befejezési aránya	88	42	na.	69	70	67	46	1	-45
Alapfokú oktatás befejezési aránya	99	96	na.	96	77	73	3	19	+16
Középfokú oktatás elvégzési aránya	51	15	na.	69	19	16	36	50	+14
Felsőoktatás elvégzési aránya	13	1	na.	18	1	1	12	17	+5
Írástudók aránya	na.	na.	na.	98	95	94	na.	3	na.
A diákok elkülönítése a speciális, gyógypedagógiai iskolákban	na.	15	na.	na.	na.	na.	15	na.	na.
A szegregált iskolákban elkülönített tanulók aránya	na.	13	na.	na.	20	na.	13	20	+7

* Forrás: Roma Inclusion Index, 2015

** Forrás: Roma Inclusion Index, 2015

*** Saját számítás

**** Forrás: Polónyi, 2016

***** Saját számítás

A Dekád méréseinek adatai alapján elmondható, hogy a hazai eredmények csak korlátozottan látszanak. Miközben az írni-olvasni tudás kérdése nem probléma Magyarországon (alig van elmaradás a romák esetében), és az óvodai inklúzió terén is jelentős javulás figyelhető meg a vizsgált időszakban, az oktatás többi mutatója terén romló tendenciák rajzolódni látnak ki. Sokat (42%-ról 70%-ra) javult a roma, cigány óvodás korú gyerekek közt azok aránya, akik részt vesznek az iskolai előkészítésen. A lemaradásban korábban tapasztalt hatalmas érték jelentős csökkenése tény. De mi vezetett ehhez? Változott közben az óvodai beíratást szabályozó törvényi környezet (NKT., 2011), a kormányzati törekvés, hogy a gyermekek már ne csak az addig kötelező 5 éves kortól járjanak óvodába. (Igaz, csak 2015. szeptember 1-jétől lépett hatályba.) Eddig is kötelező volt ugyan az iskola-előkészítő év minden megfelelő életkorú kisgyerekek (KT., 1993), ám lehet, hogy a 2005-ös év nagy

eltérése ennek eredményességét illetően a teljes népesség és a romák közt abból adódik, hogy a nem megfelelő szocioökonómiai státuszból érkező gyermekek nagyobb arányban nem tudták egy nevelési év alatt behozni lemaradásukat, és elérni az iskolaérettséget, így magasabb arányban tartották őket vissza az óvodákban, rontva a statisztikai értéket. Lehet, hogy a 2014-es érték záruló ollója mögött áll, hogy a hátrányos helyzetű cigány családokból érkező óvodások közt is szélesebb körűvé vált – már a törvényi változás előtt is –, hogy nem csak az utolsó kötelező évet töltik az óvodában; így iskolaérettebbé válva nagyobb arányban kerülhettek első osztályba a megfelelő életkort elérve. Lehet, hogy az óvodapedagógusok ítélnék enyhébben az iskolaérettséget illetően, hiszen ha most már nemcsak egy évig vannak jelen a cigány, roma gyerekek, de a kis- és középső csoportokban is, az eleve megváltoztatja az óvoda etnikai arculatát, arányait, magával hozva a vélt vagy valós problémákat, konfliktusokat. Egyértelműen látszik, hogy az olló záródását a többségi társadalom beiskolázási statisztikájának csökkenése is eredményezi. Lehet, ez egy stratégia, és nem eredménytelenség, hiszen tudjuk, bár a törvény (*Nkt*, 2011) újra a hatéves korban történő iskolakezdést preferálja, mégis egyre gyakoribb, hogy a középosztálybeli vagy a gazdagabb szülők el tudják érni: mégiscsak maradjon a gyermek még az óvodában, és „érjen még egy kicsit”. Nos, a mérőrendszer a megfelelő életkorú – hazánkban tehát a 6 éves – korcsoporthoz viszonyítva a beiskolázás arányát, az előbbieket miatt nyilván rosszabb értéket regisztrál.

Az írni-olvasni tudást mérő sor értékei is – dacára annak, hogy viszonylagos integráltságra utalnak – kétségesek, mert nem vizsgálták, milyen szintű íráskészség ez, pusztán technikai, vagy funkcionális kompetencia is egyben?

A társadalmi távolság azonban összességében növekedett az oktatás-nevelés további szintereinek értékeit figyelembe véve. A cigány népesség jelentős része nem fejezi be az oktatás különböző szintjeit. Valószínűleg a tanköteles kor csökkentése is hozzájárul ahhoz, hogy míg az évezred elején az általános iskolát befejezők arányában alig volt elmaradás a hazai átlagos mutatókhoz viszonyítva, addig 10 év elteltével a cigány, roma családok gyermekei közül ez csak 77%-uknak adatik meg, és 10 diák közül kettő úgy került ki az iskolapadból az utóbbi tanévekben, hogy nincs meg a 8 általános iskolai bizonyítványa sem. (Látszik, hogy ez picit érinti a teljes populációt, de hátrányaik miatt a gyakrabban túlkorossá váló roma tanulókat nagyobb mértékben.)

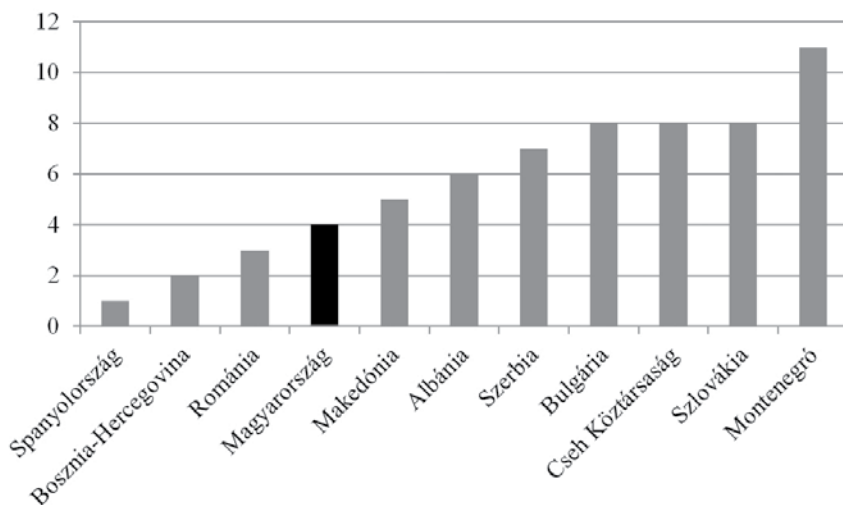
Hasonlóan nőtt az esélyegyenlőtlenség a középiskolai végzettség megszerzése terén is. Ez a mutató a Dekád során látványosan nőtt a teljes népességre nézve (iskolai expanzió, demográfiai változások), a roma gyerekek közül is többen szereznek már érettségét 2014-re, de körükben jóval mérsékeltebb ez a javuló tendencia, így a különbség a teljes és a roma népesség közt végül is nőtt. Azt nem tudjuk, mekkora szerepe volt ebben a támogató programoknak, és mekkora a roma családokban zajló lassú érték- és normaváltásnak az oktatási rendszerrel, továbbtanulással kapcsolatban, vagy mennyiben járult hozzá a fiatal nemzedék körében tapasztalható demográfiai arányeltolódás miatt a középiskolák stratégiaváltása a felvételi célcsoportok irányába.

A felsőfokú végzettség megszerzése terén pedig elmondható, hogy nem lépett előbbre a roma közösség, ám a hazai összmutatók növekedtek (korábban 13%, 2014-ben már a megfelelő korcsoport 18%-a kapott diplomát), így a leszakadás növekedett. Miközben a mutató nem tudja érzékeltetni azt a nyilvánvaló folyamatot, hogy az egyetemeken, főiskolákon egyre többen tanulnak cigány, roma diákok is – csekély számuk hiába emelkedő, szignifikáns változást a makrostatisztikában nem tud elérni.

Az iskolai szegregáció is nőtt, és a speciális iskolákra vonatkozó egyetlen adat jelzi a romák folyamatosan kimutatható felülrepresentáltságát. Furcsának tűnhet az az érték is, amely az etnikailag elkülönült oktatás emelkedő nagyságát jelzi (2005-ben a roma tanulók 13%-a járt olyan iskolába, ahol a tanulók legalább 35%-a roma származású, 2014-ben már

20%-ukat érinti ez). A háttérben nyilván az oktatáspolitikai deszegregációs törekvései közepette a hátrányosabb helyzetű iskolák, kisiskolák tanulói mozgásai, valamint az eltérő népesedési folyamatok állnak. A két nem oktatási részvételében alacsony különbség mutatkozik a cigány, roma lányok kárára a középfokú végzettségig, ez a hátrány azonban a felsőoktatásba történő bekerüléskor eltűnik. (CSERTI CSAPÓ, 2016a:17–18)

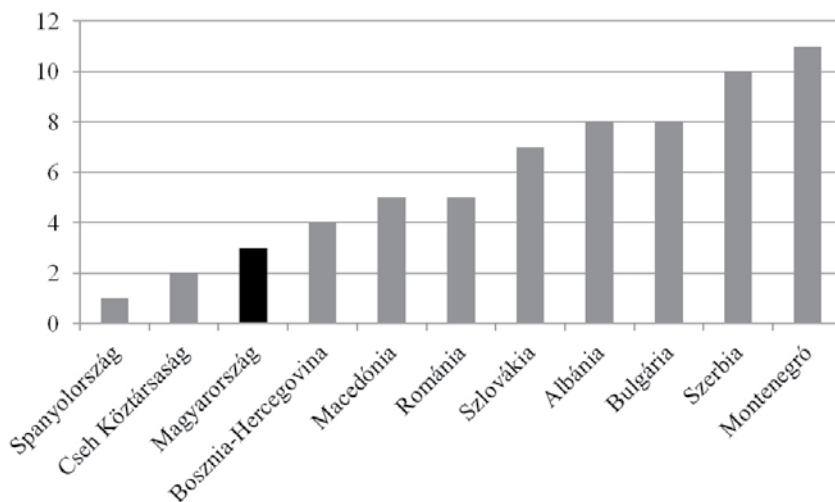
Ha a Roma Integráció Évtizede Program részt vevő országait sorrendbe tesszük a roma népességüknek a többségi társadalomhoz az oktatás területén kirajzolódó lemaradása alapján – (itt minden egyes mutató terén tapasztalható szakadék alapján sorba raktuk az országokat, majd ezeket a sorrendi értékeket összesítettük, és használjuk az 1. ábrán) – akkor hazánk e rangsorban a 4. helyen állt 2005-ben. Vagyis Magyarországon volt tapasztalható a negyedik legkisebb távolság a teljes népességhez képest. 2014-re hazánk előrébb lépett a listán, és a harmadik helyre került. Ez azonban nem jelent feltétlenül javuló tendenciát az oktatási részvételi esélyek terén, éppen a mutató korábban említett relatív volta miatt. Csupán annyit jelent, hogy a partner országok sorában már a harmadik legkisebb leszakadás volt rögzíthető az adatsor alapján.



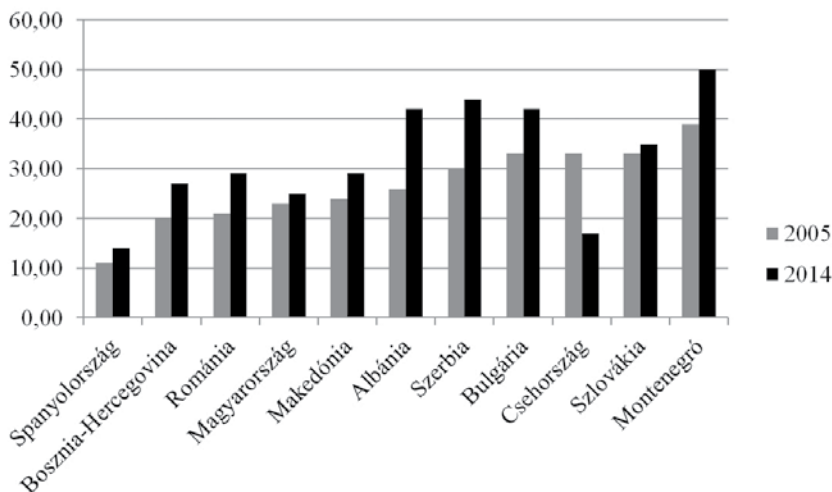
1. ábra. A Roma Integráció Évtizede Program részt vevő országainak sorrendje roma népességüknek a többségi társadalomhoz viszonyított lemaradása alapján az oktatás területén (2005)

Ha megnézzük ugyanis a többi ország mutatóit, akkor pontosan azt tapasztalhatjuk, hogy e vizsgált adatok a környező államokban még több területen az ottani roma népesség társadalmi exklúziójának növekedését jelzik az évtized folyamán, tehát Magyarország előrelépése e viszonylatban egy mérsékeltebb roma kirekesztődést hordoz, és nem a tényleges javulást (lásd 1. ábra).

A Roma Évtized partner országaiban ez a távolság Spanyolország esetében volt a legkisebb 2005-ben (1. ábra), és ez így is maradt a Dekád zárásáig (2. ábra). Míg a legnagyobb szakadék a többségi és a kisebbségi csoport közt Montenegróban volt mind a kezdő, mind a záró évben.



2. ábra. A Roma Integráció Évtizede Program részt vevő országainak sorrendje roma népességüknek a többségi társadalomhoz viszonyított lemaradása alapján az oktatás területén (2014)



3. ábra. A roma népesség többségi társadalomhoz viszonyított lemaradásának változása az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede Program részt vevő országokban (2005–2014)

Az egy-egy konkrét projekt, program hatékonyságát igazoló szám adatok, mikrostatistikák

Ha nem a nagy statisztikák kevésbé javuló mutatóit nézegetjük, helyette áttekintjük, milyen programok működnek hazánk cigányok által lakott térségeiben, ezek mit tesznek a mindennapokban a célcsoport társadalmi helyzetének javításáért, és milyen eredményeket tudnak felmutatni, máris jobb érzéssel gondolhatunk az elmúlt időszak erőfeszítéseire.

A tények igazolják a pozitív változásokat. Az, hogy a roma értelmiség bővülő számú tagjai egyre meghatározóbb és gyakoribb szereplői a közéletnek, hogy elindult, és halad előre egyfajta középosztályosodás a cigányság körében, és ennek jeleire a szociológiai vizs-

gálatok tükrében kutatók mutatnak rá (vö. FORRAY, ORSÓS, 2016; FORRAY, 2017) – inkább érzékelhető, mint számokkal alátámasztható folyamatok.

A programok eredményei azonban számszerűsíthetők. A közoktatásban növekszik a nemzetiségi programok száma. A 2011/2012-es tanév során a nemzetiségi normatívát igénybe vevők száma nőtt. 705 intézményben (372 óvoda, 301 általános iskola, 32 középiskola) 80 954 gyermek számára szerveztek magyar nyelvű cigány nemzetiségi oktatást. A statisztikák szerint romani nyelvoktatást 6 óvodában, 11 általános iskolában és 12 középiskolában folytatnak, a beás nyelvet pedig 3 óvodában, 12 iskolában, és 3 középfokú oktatási intézményben tanítják, összesen 2 246 gyermek számára. (FÓRIKA, 2015:24; vö. ORSÓS, 2015a:14; ORSÓS, 2015b:166) Növekszik a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók aránya is. Magyarország összes általános iskolájában 2009-ben a cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya 6,5% volt, 2012-ben már 7,5% (vö. ANDL, 2015:51). Nyilván e programok léte még nem garancia az eredményes életre, de a kisebbségi identitás megerősödése, és ily módon majd a teljes értékű élet szempontjából fontosak.

Az Arany János Tehetséggondozó Programokban – bár a célcsoport nem kimondottan roma, hanem a hátrányos helyzetű tanulók, a cigány diákok érintettsége miatt fontos mutató, hogy – a 2017/2018-as tanévben már 3 929 diák (HÍVES, 2018:91) 23 működtető intézményben (FEHÉRVÁRI, VARGA, 2018:244) volt jelen az ország elmaradottabb térségeiben.

Az oktatáspolitikai törekszik arra, hogy a NAT, illetve a kerettantervek előírásainak megfelelően a hazai tankönyvek fejlesztése során a kisebbségekkel, így a cigánysággal kapcsolatos korrekt tartalmak is megjelenjenek a tankönyvekben (ANDL, CSAPÓ, 2017:28).

Ugyanilyen identitás- és presztízserősítő aktus volt a közép- és emelt szintű értettségi bevezetése a 2004/2005-ös tanévtől mindkét hazai cigány nyelvből (LAKATOS, 2018:101–102), az államilag elismert nyelvvizsga a két hazai cigány nyelvből (LAKATOS, 2018:102; ORSÓS, 2018:82–83), e nyelvek megjelenése a felsőoktatásban (LAKATOS, 2018:103; ORSÓS, 2018: 82).

Az 1990-es évekhez képest a Pécsi Tudományegyetemen (de az ország más egyetemen is egyre nagyobb számban tanulnak cigány, roma származású diákok, és ma már nem csak a klasszikusnak számító szakokon (romológia, szociális munka). A Wlislócki Henrik Szakkollégium ösztöndíjas hallgatói a 2013–2018 közötti időszakban például az egyetem mind a 11 karáról érkeztek. (TRENDL, 2019)

A felsőoktatásban a roma szakkollégiumok országsszerte hozzájárulnak hallgatóik sikeres diplomaszerezéséhez. Csak a Pécsi Tudományegyetemen, a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban a 2013–2018 közötti időszakban 35 fő fejezte be a tanulmányait eredményesen. (TRENDL, 2019)

Az egyetemeken már nem egy helyen romológiai ismeretek is beépülnek a leendő pedagógusok képzési tartalmaiba, elősegítve ezzel a pályára lépés után a hatékonyabb munkát hátrányos helyzetű diákjaikkal. A már pályán lévő tanároknak továbbképzések keretében van lehetőségük ezen ismeretek elsajátítására.

Más szakterületeken is megjelent az igény ilyen ismeretek elsajátítására, hogy a hatékonyabb kommunikáció erősítse az esélyegyenlőség megvalósulását a mindennapok ügyintézésében. Jó példa erre a Baranya Megyei Rendőr-főkapitányságon évek óta zajló érzékenyítő program.

Nem szoltunk még a civil szervezetek széles körű tevékenységéről, amelyek közül számtalan NGO tevékenykedik a helyi cigány, roma emberek jogi, esélyegyenlőségi, oktatási helyzetének és életkörülményeinek javítása terén – nem kevés eredményt felmutatva.

Fontos a tanodai tevékenység helyi szinten a diákok iskolai sikerességének előmozdításában. A tanodák száma a 2006/2007-es tanévben 66 volt országsszerte (NÉMETH, 2009:11).

Apró, de helyi szinten, illetve az érintett személyek életében fontos lépések és eredmények ezek. Tapasztalataik, sikereik adaptálása és kiterjesztése révén bizonyára a makroszintű statisztikákban is idővel változásokat indukálnak.

Összegzés

Az elmúlt 25 év roma integrációs törekvéseinek eredményeit tükröző statisztikák tehát elég ellentmondásosak. Elemzésünk végén talán levonhatjuk azt a következtetést, hogy a hazai cigány, roma népesség elmúlt 25 éves oktatási integrációját-inklúzióját vizsgáló nagytársadalmi makrostatisztikák óvatosan kezelendők a folyamatok irányának és mértékének pontos érzékeltetésére. Azok módszertani hiányosságai, adatgyűjtési pontatlanságai és az apró változásokat és eredményeket az adatsokaságba bemosó hatásai miatt nem láttatják a felszín alatti kisebb pozitív változásokat. A társadalmi távolság növekedésére vonatkozó riasztó szám adatok, vagy az azok információ tartalmát esetenként túl nagyra értékelő elemzők riasztásai mindenképpen jelzésértékűek, de hasznos, ha az oktatási rendszer al egységeiben, helyi szinten zajló folyamatokat is elemezzük, értelmezzük, árnyaltabb képet rajzolva így a folyamatokról, a roma középosztályosodásról, társadalmi integrációról.

Hozzá kell az adatokhoz azt is tenni, hogy az oktatás területén indukált beavatkozások legtöbb esetben nem azonnal éreztetik a hatásukat – például az oktatási rendszer bemene tére, az óvodáskorra irányuló investíció is ilyen. Az talán látszik – például a Roma Évtized első indikátorának alakulásából –, hogy az óvodai nevelésben több országban megfigyelhető a pozitív változás. Ezek a gyerekek várhatóan sikeresebbek lesznek az iskolai tanulmányaik során is, főként, ha az oktatás későbbi szinterein további támogatásokban részesülnek. Az Évtized 10 éves, vagy az Unióban eltöltött 15 éves időtáv azonban kevés arra, hogy a kezdeti befektetés végigfusson a teljes oktatási rendszer szintjein.

Abba a hibába sem eshetünk, hogy túlzott jelentőséget tulajdonítunk a mutatószámoknak, amelyek persze adnak információkat a valóságról, de néha épp a mögöttük rejlő tényleges történéseket, folyamatokat fedik el.

Az sem mérhető, hogy egy-egy ember sikerességéhez mennyiben járul hozzá egy támogatás, egy programban való részvétel, egy ösztöndíj. Milyen lett volna az ő életútja, ha nem vesz részt ezekben – bár hatékonyságvizsgálatok rendre történnék (lásd részletesen: ANDL, 2018:65–86), ezek vizsgálata nem feladata e tanulmánynak.

A hazai történéseket és folyamatokat közelebbről ismerve azt gondoljuk, hogy az elmúlt évtizedben elindult beavatkozási kísérletek eredményeit nem jól tükrözik ezek a kissé erőltetetten képzett statisztikai mérőszámok. Elindultak olyan folyamatok, indukálódtak olyan kezdeményezések, amelyek hatásairól más eszközökkel (például interjúkkal, esettanulmányokkal, mélyfúrásos kutatásokkal) érzékletesebb alkothatunk képet. Ezek a programok szép ívet rajzoltak ki a cigány népesség oktatási integrációjának mezőjében az oktatási rendszer teljes spektrumán keresztül a szabályozók szintjén, a programok szintjén. Más kérdés, hogy ezek a napi gyakorlatba milyen hatásfokkal mennek át, és milyen változásokat eredményeznek a cigányság élethelyzetére. Jelzi a kormányzat elkötelezettségét, hogy a RIÉP négy fókuszterületét annak lezárulta után is fókuszban tartja, és további céltámogatásokkal segíti.

Irodalom

- ANDL Helga (2015): A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. *Romológia*, 9. 36–54. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=1270 [2019.01.24.]
- ANDL Helga (2018): Az Arany János Program vizsgálata – Kutatástörténeti vázlat. In: Fehérvári Anikó, Varga Aranka (szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet *Romológia és Nevelésszociológia Tanszék*, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

- 65–86. http://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf [2019.01.26.]
- ANDL Helga, CSERTI CSAPÓ Tibor (2017): Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben. In: Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete*, Budapest. 28–46. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_evkonyv_kiegészites20170615.pdf [2019.01.27.]
- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? (oktatáspolitikai diskurzuselemzés egy amerikai társadalmi vita kapcsán). *Új pedagógiai szemle*, 57 (5), 65–76. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/> [2019.01.30.]
- RORKE, B., MATAACHE, M. és FRIEDMAN, E. (2015): *A Lost Decade? Reflections on Roma Inclusion 2005–2015*. Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation, Budapest. <https://www.rcc.int/romaintegration2020/romadecadefold//decade%20implementation/5.%20Decade%20Secretariat%20Reports/A%20Lost%20Decade.pdf> [2019.01.14.]
- BRÜGGEMANN, CH. (2012): Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. Roma Inclusion Working Papers, Bratislava.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2016a): Elillant évtized? A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a kelet-közép-európai régió országában az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*, 11. 10–28. http://romologiafolyoirat.pte.hu/wp-content/uploads/2018/01/romologia_11_BELIV_PRINT_FULL.pdf [2018.12.01.]
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2016b): Elillant évtized II. A cigány, roma csoportok foglalkoztatáspolitikai integrációjának alakulása a kelet-közép-európai régió országában a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*, 12. 6–26. [2018.12.01.]
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2017a): Elillant évtized III. A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a lakhatási körülmények terén a kelet-közép-európai régió országában a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*, 14. 110–133. [2018.12.01.]
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2017b): A Roma integráció évtizedének számszerűsített eredményei az oktatás és foglalkoztatás területén Közép-Kelet-Európában. In: Márfi Attila (szerk.): *Cigánysors – A cigányság történeti múltja és jelene. III.* Erdős Kamill Cigánymúzeum-Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, Pécs. 134–163.
- Cserti Csapó Tibor (2018a): A hazai cigány, roma népesség esélyegyenlősége az iskola-rendszerben a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. In: Endrődy-Nagy Orsolya, Fehérvári Anikó (szer.): *HERA Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok.* Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete; Hungarian Educational Research Association (HERA), Budapest. 575–587. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_Evkonyvek_V.pdf [2018.12.01.]
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2018b): Elillant évtized IV. A Roma Integráció Évtizede Program eredményei, és a cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása az egészségügy prioritási területén, illetve a horizontális vizsgálati témák tekintetében a kelet-közép-európai régió országában. *Romológia*, 16–17. 98–123. [2018.12.01.]
- Európai Bizottság (2011): *A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig.* COM(2011) 173 végleges, Brüsszel, 2011.4.5. http://ec.europa.eu/justice/policies/discrimination/docs/com_2011_173_en.pdf. [2019.01.12.]
- EUROPEAN COMMISSION (2013a): *Proposal for a Council Recommendation on effective Roma integration measures in the Member States.* Brussels, 26.6.2013 COM(2013) 460 final <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1-2013-460-EN-F1-1.Pdf> [2019.01.20.]

- EUROPEAN COMMISSION (2013b): *EU country-specific recommendations*. https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/european-semester-timeline/eu-country-specific-recommendations_en [2019.01.30.]
- EURÓPAI SZÁMVEVŐSZÉK (2016): A romák integrációjával kapcsolatos uniós szakpolitikai kezdeményezések és pénzügyi támogatás: az elmúlt évtizedben jelentős előrelépések történtek, de a gyakorlatban további erőfeszítésekre van szükség. *Különjelentés*. https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR16_14/SR_ROMA_HU.pdf [2018.12.14.]
- FEHÉRVÁRI Anikó, VARGA Aranka (2018., szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs. 252. http://wliskoeki.pte.hu/sites/wliskoeki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf [2019.01.26.]
- FÓRIKA László (2015): A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében. *Romológia*, 9. 8–27. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=1259 [2019.01.24.]
- FORRAY R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia*, 1. 8–23. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=495 [2018.12.14.]
- FORRAY R. Katalin (2017): A cigányság középosztályosodása. *Educatio*, 26 (4), 581–590. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00102/pdf/EPA01551_educatio_2017_04_581-590.pdf [2019.01.12.]
- FORRAY R. Katalin, ORSÓS ANNA (2016): Roma jövő Magyarországon. *Educatio*, 4. 516–526. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00098/pdf/EPA01551_educatio_2016_4_516-526.pdf [2019.01.12.]
- FRA (2014): *Oktatás: a romák helyzete 11 uniós tagállamban. Felmérés a romákról – Középpontban az adatok*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/5db33bbf-e951-11e8-b690-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2 [2019.01.08.]
- HABLICSEK LÁSZLÓ (2007): A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: Tények és becslések. *Kisebbségkutatás*, 4. http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2007_04/cikk.php?id=1511 [2016.11.09.]
- HAJDU Tamás, KERTESI Gábor és KÉZDI Gábor (2017): *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. 265–302. <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> [2019.01.15.]
- HANGÁCSI Zsuzsanna (2013): Kisebbségben. A szlovákiai cigányok iskolai és társadalmi integrációjáról. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején*. 11–119. <http://www.irisro.org/tarstud2013aprilis/21HangacsiZsuzsanna.pdf> [2018.12.19.]
- HÍVES Tamás (2018): Arany János Programok és térségi összefüggéseik. In: Fehérvári Anikó, Varga Aranka (szerk.): *REZILIENCIA ÉS INKLÚZIÓ AZ ARANY JÁNOS PROGRAMOKBAN*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs. 89–118. http://wliskoeki.pte.hu/sites/wliskoeki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf [2019.01.26.]
- Kapitány Balázs (2013): Kárpát-medencei népszámlálási körkép. *Demográfia*, 56 (1), 25–64. <http://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografia/article/viewFile/368/601> [2019.01.12.]
- KEMÉNY István, JANKY Béla és LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_02_A_magyarorszag_i_ciganysag/ch01.html

- KOZMA Tamás (2013): Cigány, roma oktatás: európai körkép. *Romológia*, 1. 136–138. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=657. [2018.12.20.]
- KSH (2014): 2011. Évi népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf [2018.11.28.]
- KURT LEWIN ALAPÍTVÁNY (2010): A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005–2009 közötti időszakra vonatkozóan. Budapest. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9317_file3_decade_of_roma_inclusion_hu_fin.pdf [2016.10.26.]
- Kt. 1993.: A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 24. § (3)
- LAKATOS Szilvia (2018): A romani nyelv a kutatás és az oktatás tükrében. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Alapismeretek cigány, roma közösségekről*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest. 87–106.
- LISKÓ Ilona (2006): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. *Educatio*, 1. 99–129 <http://oitk.tatk.elte.hu/hu/node/40> [2019.01.14.]
- MISKOVIC, M. (2013., szerk.): *Roma Education in Europe: Practices, policies and politics*. London, New York, Routledge
- MAYER József (2009): *Képzésbe ágyazott foglalkoztatás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://oktataskepzes.tka.hu/documents/7_Lifelong_learning/3_LLL_strat_hatarokon_ativelo_fejl/2_2009_2010/2_Nemzeti_wsok/1WS_20090622/mayer_jozsef_ea_2009_06_22.pdf [2019.01.20.]
- NÉMETH Szilvia (2009., szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. TÁRKI-TUDOK, Budapest
- Nkt. A köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 45. § (2)
- ORSÓS Anna (2015a): *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. http://wlislOCKI.pte.hu/sites/wlislOCKI.pte.hu/files/oldal_mo/cigany_roma_nemz_okt_bel_full.pdf [2019.01.21.]
- ORSÓS Anna (2015b): A beás nyelv. In: Orsós Anna (szerk.): *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 151–180. <http://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.html> [2019.01.21.]
- ORSÓS Anna (2018): A cigányság nyelvi csoportjai – szociolingvisztikai megközelítésben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Alapismeretek cigány, roma közösségekről*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest. 69–86.
- PAPP Z. Attila (2010): A romániai roma-magyar kötődésű népesség az 1992. és 2002. évi népszámlálási adatok tükrében. *Regio*, 1. 96–140. http://epa.oszk.hu/00000/00036/00077/pdf/Regio_2010_01_096-140.pdf [2019.01.13.]
- PÉNZES János, TÁTRAI Patrik és PÁSZTOR István Zoltán (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. In: *KSH, Területi Statisztika*, 58 (1), 3–26. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2018/01/ts580101.pdf> [2019.01.12.]
- POLÓNYI István (2016): *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ROMA EDUCATION FUND (2007): *Advancing Education of Roma in Bulgaria*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/bulgaria_report.pdf [2019.01.14.]
- ROMA INCLUSION INDEX 2015. Decade of roma inclusion secretariat foundation, september 2015. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf [2016.10.26.]
- ROMA INTEGRÁCIÓ ÉVTIZEDE 2005–2015 (2014) Kutatási Jelentés – Decade Intelligence. *A romák társadalmi befogadását előmozdító projektek sikerességét vagy kudarcát befolyásoló tényezők-*

- ről. Roma Integráció Évtizede Titkárság Alapítvány. [http://www.romadecade.org/cms/upload/fi le/9791_fi le13_evtized-kutatasi-jelentes.pdf](http://www.romadecade.org/cms/upload/fi%20le/9791_fi%20le13_evtized-kutatasi-jelentes.pdf) [2016. 10. 27.]
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2016): A bulgáriai cigányok. *Romológia*, 11. 63–74. http://epa.oszk.hu/02400/02473/00009/pdf/EPA02473_romologia_2016.pdf [2019.09.30]
- SZABÓNÉ KÁRMÁN Judit (2008): A roma/cigány népesség helyzete. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 415–427.
- TRENDEL Fanni (2018): Szocializáció és a magyarországi cigányság iskolázottsága. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Alapismeretek cigány, roma közösségekről*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest, 149–164.
- TRENDEL Fanni (2019): Végzettségi és lemorzsolódási adatok a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban 2013 és 2018 között. In: Schäffer János, Szemenyei Mariann (szerk.): *Sikerek és kihívások. A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged_5.pdf
- VANO, B. (2011) *Demografická charakteristika rómskej populácie v SR*. Akty Bratislava.
- VARGA Aranka (2012): A cigányságot érintő hazai oktatáspolitikai változások. Előadás. Mandulavirágzás Tudományos Napok, Pécs. <http://www.mandula.pte.hu/index.php?p=contents&cid=402> [2019.01.14.]
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. http://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/inklu_02_beliv_nyomda.pdf [2019.01.14.]

Andl Helga

A KISISKOLÁK ÉS NEMZETISÉGI OKTATÁS ÖSSZEFÜGGÉSRENDSZERÉNEK NÉHÁNY ASPEKTUSÁRÓL

A Baranya megyei kisiskolákra vonatkozó vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy fő jellemzőik között szerepel a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte. A tanulmány a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének egyes részeit elemzi, hangsúlyt helyezve a cigány kisebbségi oktatásra, foglalkozik a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai 1945 utáni alakulástörténetével, kiemelve a kisiskolákra vonatkozó részleteket, emellett rámutat, miként jelenik meg az utóbbi évtizedben taktikai-stratégiai elemként az alacsony létszámmal működő intézmények életében a nemzetiségi oktatás. (Jelen tanulmány egy 2014-ben a „Perspektívák a neveléstudományban” című kötetben [szerkesztette: Havancsák Alexandra és Oláh Ildikó] megjelent tanulmány [„Kisiskolák és nemzetiségi oktatás”; Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 74–87.] módosított változata. Ez annak a kutatásnak az eredményeit összegzi, amely a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.)

Bevezetés

A kisiskolákra vonatkozó, több éve zajló kutatásunk során a kisiskolák – helyi társadalmak – oktatáspolitikai irányok összefüggésrendszerének vizsgálatával foglalkozunk, kiemelten Baranya megye közoktatási intézményrendszerére, (kis)iskoláira vonatkozóan. A kutatás fókuszában az alacsony létszámmal működő iskolákat érintő, az utóbbi években történt fő változások leírása, okok és következmények elemzése áll.

Baranya megye alacsony létszámú iskoláinak tipológiai vizsgálata rámutatott, hogy a vizsgált intézmények alapvető jellemzője többek között (1) a (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok országos/megyei átlagnál magasabb aránya; (2) emellett ezen iskolákban a diákok az országos/megyei átlagnál nagyobb arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, s a (német, horvát vagy cigány) nemzetiségi oktatás valamely formáját majd mindegyik önálló iskola alkalmazza. (ANDL, 2012) Jelen tanulmány az utóbbi specifikumra helyezi a hangsúlyt, és oktatás-statisztikai adatok elemzésére, dokumentumelemzésre és esettanulmányok vonatkozó egységeire alapozva kísérli meg bemutatni a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerét, fókuszálva a cigány nemzetiségi oktatásra.

Baranyában a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte összefügg a térség lakosságának nemzetiségi összetételével is. A 2009/2010-ben önállóan működő alacsony létszámú

iskolák vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy szinte mindegyikben jelen van a német/cigány/horvát nemzetiségi oktatás programja – ez időközben láthatóan az „iskolamentési stratégiák” meghatározó elemévé is vált (vö. IMRE, 2009; ANDL, 2012).

A kutatás egyik alapgondolata, hogy a kisiskolák tipológiája megmutatja: a kisiskolákat alapvetően érintik a nemzetiségi, különösen a cigány nemzetiségi oktatás szabályozói. Ezért – bár a kisiskolákra vonatkozó komplex kutatásnak nem szűken vett tárgya – megkíséreljük a következőkben egy inkább leíró, mintsem elemző egységben a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai alakulástörténetének vázát adni – hangsúlyt helyezve a kisiskolákra –, amelyben egyszerre érintjük az oktatáspolitikai változások jogszabályi összetevőit és az oktatási színtér szereplőit. Ennek társadalompolitikai-oktatáspolitikai aktualitást ad az, hogy az Irányelvek (17/2013. (III.1.) EMMI rendelet: A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) nemrégiben (2013-ban) változtak.

A Baranya megyei általános iskolai nemzetiségi oktatás az adatok tükrében, különös tekintettel az alacsony létszámú iskolákra

A nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről 2011-ben készült ombudsmani jelentés rögzíti a 2010/2011-es tanév statisztikai adatait. A megyék sorrendjében a nemzetiségi oktatási intézmények és az érintett tanulók számát tekintve – Borsod-Abaúj-Zemplén megye mögött – második helyen áll Baranya: 58 iskola és 16 082 tanuló esetében valósul meg a nemzetiségi oktatás valamely formája (KÁLLAI, 2011:34). Ha pedig megvizsgáljuk, miként alakul a nemzetiségi iskolák megyén belüli aránya, Baranya megye az első helyet foglalja el: az általános iskolák 76%-a folytat nemzetiségi oktatást (KÁLLAI, 2011:36). Mindezt magyarázhatja, hogy a térséget nemzeti-etnikai sokszínűség jellemzi, a magyarországi megyék között a nemzetiségi lakosság aránya a 2001. évi népszámlálási adatok alapján a legmagasabb; 10,5% (KSH, 2001). A 2011. évi népszámlálás mutatói szerint Baranyában 52 988 fő vallotta magát a hazai nemzetiségek közül valamelyikhez tartozónak. Ez a megye összlakosságának 13,71%-a, amely arány ezúttal is első helyet jelent a megyék között. A német nemzetiség jelenléte mellett meghatározó a cigány/roma és a horvát nemzetiségű lakosság nagyobb száma (1. táblázat).

Nemzetiség	Bolgár	Cigány (romani, beás)	Görög	Horvát	Lengyel	Német	Örmény	Román	Ruszin	Szerb	Szlovák	Szlovén	Ukrán	Hazai nemzetiségek együtt
Fő	204	17 585	149	7185	213	25 777	94	600	80	794	182	34	101	52 988

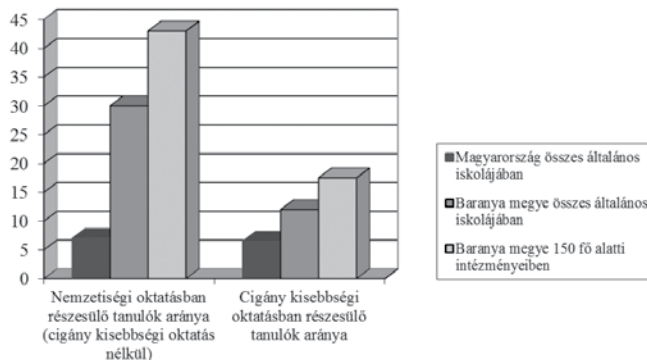
1. táblázat. Baranya megye hazai nemzetiségi lakosainak száma, 2011

Forrás: 2011. évi népszámlálási adatai (KSH, 2013)

Az idézett jelentés összeveti az egyes megyék nemzetiségi lakosainak arányszámát a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók arányával. [A Jelentés „nemzetiségi tanulók arányáról” ír, azonban a nemzetiségi oktatásban való részvétel nem jelöl egyértelműen nemzeti-

ségi hovatartozást is: vannak „nemzetiségi tanulók”, akik nem járnak nemzetiségi programot működtető iskolába, és vannak tanulók, akik nem tartoznak az adott nemzeti-etnikai kisebbséghez, mégis részt vesznek a nemzetiségi oktatás valamely formájában.] Általános jellemző, hogy a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányszáma minden esetben magasabb, mint a megyék nemzetiségi lakosainak arányszáma, aminek okaira vonatkozóan a kutatók két feltételezéssel élnek: egyrészt valószínűsíthető, hogy voltak, akik a népszámlálás során nem vállalták identitásukat, másrészt nemzetiségi oktatást nem csak az adott nemzetiséghez tartozó szülők kérnek gyermekük számára. A legnagyobb eltérést mutató megyék között Baranya megye is szerepel: négyszeres különbséget regisztrálhatunk, mivel míg a nemzetiségi lakosság aránya 10,5%, a nemzetiségi tanulók aránya 43%. A Baranya, Tolna és Veszprém megye esetében mutatkozó nagy eltérést a jelentés a német nemzetiségi oktatásban részt vevők nagy arányszámával indokolja. (KÁLLAI, 2011:38) Láthatóan a német nyelv szerepe nemzetiségi státuszától függetlenül az iskola olyan, közvetlen haszonként is könnyen értelmezhető szolgáltatását jelenti, amelyben a német nyelvtudás iskolai karrierutat és valódi munkaerőpiaci lehetőséget is hordoz. Miközben a nemzetiségi tudástartalmak nem értékelődnek le, a nyelvhez kötődő hétköznapi praxis a meghatározó. Számos településen és iskolában az a tapasztalat, hogy a német nemzetiségi oktatásban nem csupán német nemzetiségűek vesznek részt. Iskolalátogatásaink során találkoztunk olyan intézménnyel, ahol a német nemzetiségi programban nagy számban vannak cigány, roma tanulók. A falu, ahol az iskola található, hosszú ideje „német település”, legalábbis a közösségi tudat ilyen módon rögzítette, azonban jelentős változáson esett át az utóbbi évtizedekben. A lakosság egy része kicserélődött, egyre több cigány, roma család költözött be a faluba. A falu ethoszához kötődően az oktatási intézmény megőrzi valamit a múltból, a német közösségi identitásból, s ennek praxisaként a német nyelvtanítás jelenik meg. Ezzel együtt jól érzékelhető, hogy miközben a nemzetiségi identitáselemek nem tűnnek el, a különböző motivációk egy irányba mozdulnak: német nyelvet tanulnak a más nemzetiséghez tartozók is.

Baranya megyében – mint azt fentebb láttuk – a tanulók nagy arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, a kisiskolák érintettsége pedig még számottevőbb. A 2009/2010-es tanévben Magyarország összes általános iskolájához viszonyítva a baranyai iskolákban 4,5-ször több tanuló vett részt nemzetiségi oktatásban, a vizsgálat tárgyát képező 150 fő alatti iskolák esetében pedig 6,1-szeres ez a szorzó. Amennyiben a cigány kisebbségi oktatás mutatóit vizsgáljuk, szintén jelentős különbséget találunk: az összes általános iskolához viszonyítva közel kétszeres a baranyai tanulók részvétele ebben az oktatási formában, a 150 fő alatti intézményekben 2,7-szeres. (1. ábra)



1. ábra. Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es tanévben (%)

Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

A nemzetiségi oktatás baranyai kisiskolákban tapasztalható kiemelkedő jelenléte több okkal magyarázható: (1) Soknemzetiségű terület, ahol alapvetően alacsonyabb lakosság számú települések vannak, és kisebb településeken koncentráltabb lehet a közösség nemzetiségélménye, az identitás erősítés; (2) A falvak helyi társadalmának (részben) közösségi eleme, illetve a közösségi reprezentáció eleme, intézményesült formája az iskola.

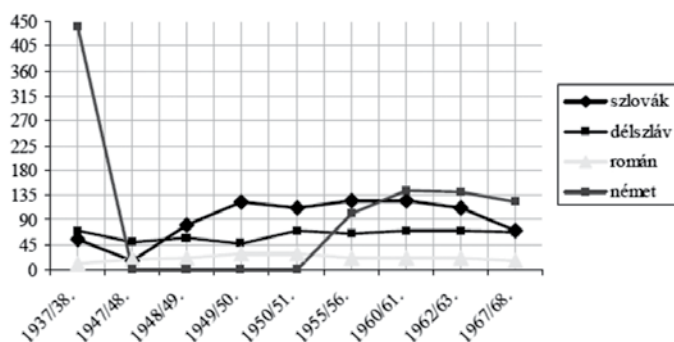
A nemzetiségi oktatás történeti vázlat 1945-től napjainkig. A változások kisiskolákra gyakorolt hatása

A nemzetiségi oktatás nem minden időszakban volt meghatározó oktatási forma, jelenléte szoros összefüggést mutat az ország nemzetiségi politikájával, oktatáspolitikájával. A *kisiskolák* helyzete pedig speciálisnak tekinthető ebben a viszonyrendszerben – ennek egyik leghangsúlyosabb elemeként említhetjük azt a tény, hogy a '60-as években az iskolakörzetesítés következtében történő iskola-összevonások nagy számban érintették a nemzetiségi iskolákat: „román, szlovák és délszláv iskolák szűntek meg és olvadtak be a magyar iskolákba” (KÁLLAI, 2011:9).

A nemzetiségi oktatásra irányuló oktatáspolitikai meghatározó eleme, hogy egy rendkívül összetett erőterben működik, sokféle – akár egymásnak ellentmondó – igényre kell reflektálnia (vö. IMRE, 2008). Magyarországon a nemzetiségi oktatás 1945 utáni alakulástörténetét erősen befolyásolta az aktuális kül- és belpolitikai helyzet, ennek különböző szegmensei: így például a határrendezés, a lakosságcserek, az iskolák államosítása. Az alábbiakban kronologikus rendben tekintjük át a nemzetiségi oktatás történetét (áttekintését elsősorban az alábbi művekre alapoztuk: FÖGLEIN, 2004a; 2004b; 2004c; IMRE, 2008; KÁLLAI, 2011), keresve egyúttal a kisiskolák helyét a történések folyamatában.

Az 1945 előtti nemzetiségi oktatás három formában valósult meg: nemzetiségi tannyelvű („A” típus), kétnyelvű („B” típus) és nyelvoktató („C” típus) iskolákban zajlott a tanítás. Az 1945-ben született kormányrendeletek azonban átalakították az addigi rendszert: egyrészt a nemzetiségi tannyelvű oktatásra nem egyéni és kollektív jogként tekintettek, hanem szülői kérelmekről s ezek elbírálásáról tették függővé, másrészt megszüntették a „B” típusú, kétnyelvű oktatást. Mindemellett – bár a rendeletek nem határoztak meg distinkciót a hazai nemzeti kisebbségekre vonatkozóan – a német nemzetiségi oktatást voltaképpen felszámolták: az 1945–46-os tanévben csak horvát, szerb, szlovén, román és szlovák nemzetiségi oktatás valósult meg. (KÁLLAI, 2011:7; FÖGLEIN, 2004a) 1946-ban újabb rendelet született, amely – az állami szerepvállalást hangsúlyozva – rögzítette, hogy a nemzetiségi tanulókat anyanyelvi oktatásban kell részesíteni, mégpedig állami iskolák létrehozásával, illetve fenntartásával. Egyúttal törölték a szülői kérelmek rendszerét, és a népességi adatok alapján (15 nemzetiségi tanuló esetén) szervezték meg a nemzetiségi tannyelvű oktatást – meghagyva a szülő választási jogát arra vonatkozóan, hogy igénybe kívánja-e venni ezt az oktatási formát. (FÖGLEIN, 2004a; IMRE, 2008) A német nemzetiségi oktatás továbbra sem létezett, a magyar-csehszlovák lakosságcsere-egyezmény végrehajtása pedig jelentősen csökkentette a szlovák tannyelvű iskolák számát. A különböző rendelkezések hatására végül az 1947/48-as tanévben jelentősen csökkent a nemzetiségi iskolák száma (2. ábra). 1948-ban újabb jogszabály született, amely már figyelmen kívül hagyta a népességi adatokat a nemzetiségi tannyelvű oktatás megszervezésekor. Ez a *kisiskolák* számára jelentős változást eredményezett, mivel az alacsony létszám miatt – amit nagyrészt a kitelepítések idéztek elő a kitelepüléseken – több helyen nem volt lehetőség a tannyelvű oktatás megszervezésére. Emellett – a körzetesítés különös előfutáraként – felkínálta az úgynevezett körzeti nemzetiségi tannyelvű iskolák létrehozását, amelyek mellett tanulóotthonok kialakítására is lehetőség nyílt. (KÁLLAI, 2011:7; FÖGLEIN, 2004a)

Az 1949. évi XX. törvény, az Alkotmány deklarálta a magyarországi nemzetiségek számára az anyanyelven történő oktatás és a kultúraápolás jogát. Az alkotmányban rögzítettek azonban elvi síkon maradtak: a német nemzetiségi oktatás újbóli bevezetése még váratott magára, a délszláv nemzetiségi oktatás pedig a kialakult politikai légkörben (Tito Jugoszláviájával való romló viszony okán) tovább szűkült. Végül 1951-ben megkezdődött a német nemzetiségi iskolák felállítása, majd 1952-ben született egy minisztériumi utasítás a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanárok továbbképzéséről, s ekkor említik első alkalommal a délszláv, román, szlovák mellett a német nyelvet és irodalmat is. Sztálin halála után, a despotikus rendszer lazulását követően került sor a német tannyelvű iskolák szervezésére – ennek a politikai fordulatnak a következményeként 1955-ben a német nemzetiségi iskolák számában jelentős változás áll be (2. ábra). (KÁLLAI, 2011:8; FÖGLEIN, 2004b; IMRE, 2008)



2. ábra. Nemzetiségi iskolák számának alakulása 1937–1968 között

Forrás: KÁLLAI, 2011:11

Az ötvenes évek elején a nemzetiségi tannyelvű iskolák nagy hányadát jellemezhetjük a kisiskola terminusával: míg a szlovák tannyelvű iskolák osztott iskolaként működtek, a szerb, horvát, szlovén, román iskolák jelentős része egy tanítóval, osztatlan formában működött (FÖGLEIN, 2004b).

Az évtized közepére a pozitív irányban változó mennyiségi mutatók mögött többféle probléma húzódott meg: „A beiskolázás több megyében nehezen ment, a lemorzsolódás néhány nemzetiségi iskolában rosszabb volt az országos átlagnál, az egy tanerős román és szerb iskoláknál általánosnak volt mondható, hogy a szülők a gyermekeiket a felső tagozaton a magasabb színvonalú magyar iskolákba írták át. Az indulást nehezítették az iskolák felszereltségének hiányosságai, a képzett pedagógusok és a kész tantervek hiánya is.” (IMRE, 2008) A tapasztalt problémák is hozzájárultak ahhoz, hogy bár az 1958-ban született nemzetiségpolitikai párthatározat az anyanyelvi oktatás szerepét hangsúlyozta, 1960-ban a nemzetiségi tannyelvű oktatást mégis megszüntették. A természettudományi tárgyakat és a testnevelést magyarul kellett tanítani, ami azt eredményezte, hogy ettől fogva a nemzetiségi tannyelvűnek nevezett iskolák voltaképpen kétnyelvű iskolákká („B” típus) váltak. (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008) Az indoklásban azt kifogásolták, hogy a nemzetiségi tannyelvű iskolák nem fejlődnek megfelelően, az osztatlan vagy részben osztott (kis)iskolákban alacsony a tanítás színvonala, és a tanulók kétnyelvűségének jobban megfelel a kétnyelvű oktatás (Munkaterv, 1960; idézi: FÖGLEIN, 2004c). Láthatóan az oktatáspolitikai homogenizáló akarata is megnyilvánul e döntés során, és a *kisiskola* mint az érvelés alapja jelenik meg.

A ’60-as évek oktatáspolitikája más módon is jelentősen befolyásolta a nemzetiségi oktatást folytató intézmények sorsát, köztük kiemelten a *kislétszámú iskolákét*: elindult az is-

kolák körzetesítése. Az 1961. évi III. törvény a közoktatásról – amellet, hogy leszögezi: az oktatás nyelve a magyar nyelv – rögzíti ugyan, hogy „a nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban” [2. § (2)], ám ezt az iskola-összevonásokkal jelentősen megnehezítették. Egyrészt sok *osztatlan tanyasi iskola* (főként szlovák, román, délszláv) szűnt meg, másrészt előfordult, hogy ha az alsó tagozat megmaradt, a felső tagozatot biztosító körzeti iskolában a tanulóknak nem volt lehetőségük a nemzetiségi programban való további részvételre. (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008) Mindennek eredményeként csökkent a nemzetiségi oktatást folytató iskolák, valamint az ebben részt vevő tanulók száma (2. ábra). A létszámcsökkenés mellett más problémákkal is szembesülniük kellett az oktatásirányítóknak: egy 1968-as párthatározat (MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata) azt említi meg többek között, hogy hiányos volt a tanárok szakmai-módszertani támogatása, nem álltak rendelkezésre véglegesített tantervek, a nemzetiségi nyelvtanítás nem lett ténylegesen az órarend része, így előfordult, hogy meg sem tartották ezeket a nyelvi órákat. (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008)

A '60-as évekről szólva azonban fókuszba kell, hogy kerüljön az eddig meg sem említett cigány kisebbség – az 1961. év ugyanis másként is jelzi a nemzetiségekhez való viszonyt. A romológiai diskurzusok egyik kulcsdátuma 1961., kulcsdokumentuma az MSZMP Politikai Bizottságának határozata a *cigány lakosság* helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.). Ez a határozat kijelenti, hogy „a cigány lakosság felé irányuló politikában abból az elvből kell kiindulni, hogy bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot”. A párthatározat a cigányságról sokkal inkább szegénységi csoportként („sajátos társadalmi helyzetüket kell figyelembe venni”) tesz említést – számunkra ebben a pillanatban ez azért fontos, mert barométerszerűen jelzi egy társadalom vagy politikai akarat szándékát a direkt asszimiláció felé (vö. FORRAY, 2003; KÁLLAI, 2000:19; SIMON, 2000a; LIGETI, 2004:153–155). Míg rögzítik, hogy „biztosítani kell számukra a teljes állampolgári jogok és köteleességek érvényesülését, és ezek gyakorlásához szükséges politikai, gazdasági és kulturális feltételek megteremtését”, diszkriminatív aktussal keresztülhúzzák ezt: más, kevesebbet értenek az állampolgári jogok teljességén a cigányság esetében. A cigány nyelvvel kapcsolatban – és ne kerülje el figyelmünket, hogy egyes számban fogalmaz a határozat, tudomást sem véve a cigány, roma közösségek (nyelvi) sokszínűségéről – megállapítják, hogy fejlesztésére és cigány nyelvű iskolák, kollégiumok létrehozására nincs szükség, „mivel konzerválják a cigányok különállását, és lassítják a társadalomba való beilleszkedésüket”. Láthatóan a párthatározat fő jellemzője a homogénizáló és asszimiláló akarat. Ennek bizonyítéka az is, hogy röviddel a megalakulása után megszüntették az 1957-ben szerveződött Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetségét, amelynek fő célkitűzése a cigány irodalom, zene és más művészetek támogatása, a cigány nyelv megőrzése volt (KÁLLAI, 2000:18).

A magyarországi általános nemzetiségi politika értelmezéséhez fontos foglalkoznunk ennek nemzetközi kontextusával is. Imre Anna a nemzetközi szakirodalomból kiindulva – főként Corson (1997), Rassool (1997), Hallinan (2000) elemzéseire támaszkodva – hangsúlyozza, hogy „a háború utáni időszakban, beleértve a '60-as éveket is, a fejlett országokban szintén általános volt az a nézet, miszerint az asszimiláció egyaránt szükségszerű és kívánatos”. Az érvelés szerint a kisebbségi csoportoknak is elemi érdekük, hogy a domináns kultúra lassan vegye át a saját, parciálisnak tekinthető kultúrájuk helyét. A strukturalista antropológiából átszármazó konszenzuselméletek hatására a szociológiát is uralta az a nézet, mely szerint az asszimiláció valid és irreverzibilis folyamat (IMRE, 2008).

Mindemellett Magyarországon a meglévő nemzetiségi oktatás terén tapasztalt problémákra reflektálva a Művelődésügyi Minisztérium egy 1969-ben kelt utasításában megfogalmazta annak szükségességét, hogy ahol korábban működött nemzetiségi nyelvvoktatás, ott újra vezessék be. Ugyanebben az esztendőben beiktatták a nemzetiségi oktatásban dol-

gozó tanárok bérpótlékát, majd új óratervek is készültek. Az intézkedések hatására némi növekedés állt be a nyelvoktató iskolák számának alakulásában, a kétnyelvű (nemzetiségi tannyelvűnek nevezett) iskolák köre azonban nem bővült. Arányait tekintve a német nyelvoktató program iskoláinak és tanulóinak száma jelentősen meghaladta a többi nemzetiségét. (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008)

Az 1972. évi Alkotmány „minden nemzetiség számára biztosítja az egyenjogúságot, az anyanyelv használatát, az anyanyelven való oktatást, saját kultúra megőrzését és ápolását”. Ez az 1949. évi alkotmánnyal szemben *minden* nemzetiségről szól, bár újra fontos jeleznünk, hogy a cigány népesség továbbra sem tartozott a nemzeti-etnikai kategóriába. Még a hetvenes években megalakult a Nemzetiségi Oktatási Bizottság, szabályozták a nemzetiségi tanulócsoportok létszámát, új tantervek és óratervek készültek, tankönyvjegyzékeket tettek közzé. (FÖGLEIN, 2004c) Az intézkedések hatására kisebb ingadozásokkal ugyan, de stabilizálódott a nemzetiségi iskolák száma, növekedett a nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók létszáma. A kétnyelvű (nemzetiségi tannyelvű) iskolák és tanulók száma azonban folyamatosan enyhe csökkenést mutatott. (2. táblázat)

Tanév	Nemzetiségi		Az összesből nemzetiségi	
	Iskolák	nyelvoktatásban részesülő tanulók	tannyelvű iskolák	nyelven tanulók
1965/66	287	23 278	25	2228
1970/71	289	20 870	22	1828
1973/74	302	23 744	20	1901
1976/77	298	28 099	20	1984

2. táblázat. Nemzetiségi általános iskolák és tanulók száma 1965/66–1976/77.

Forrás: Nagy, 1978: III/240 (részlet a táblázatból)

Az 1978-ban született, „Szigorúan bizalmas!” minősítésű nemzetiségpolitikai határozat¹ megállapítja, hogy megnövekedett a társadalom nemzetiségi oktatással szembeni igénye, és az Oktatási Minisztérium számára előírta, hogy gondoskodjon a nemzetiségi oktatás megfelelő személyi és tárgyi feltételeiről. Célul tűzte ki továbbá, hogy emelkedjen a nemzetiségi tannyelvű (értsd alatta: kétnyelvű) iskolák száma. A *kis létszámú iskolák* tanulóinak szempontjait figyelembe véve megfogalmazta, hogy hangsúlyt kell arra is helyezni, hogy a körzetesítés „sehol se vezessen a nemzetiségi oktatás visszaszorulására”. (FÖGLEIN, 2004c)

Az évtized a hazai cigányság számára is tartogatott újabb határozatot: 1979-ben megjelent „A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigány lakosság helyzetéről”. A határozat elsősorban az 1961-es párthatározatban foglaltak teljesülését veszi számba. Kitér a nemzetiségi kategorizáció kérdésére is: „A kutatók és a cigány értelmiségiek egy részében élnek olyan nézetek, hogy a cigányokat – eltérően a Politikai Bizottság 1961-es határozatától – nemzetiségnek kellene tekinteni. Ebben a kérdésben nem indokolt megváltoztatni az 1961-es határozat álláspontját.” Emellett kijelenti, hogy „a hazánkban élő cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek, hanem olyan etnikai csoportnak, amely fokozatosan beilleszkedik társadalmunkba, illetve asszimilálódik.” Problematikussága mellett egy fontos, paradigmaváltó gondolatot foglal

1 A Politikai Bizottság 1978. január 10-i határozata nemzetiségi politikánk néhány időszerű kérdéséről és a nemzetiségi szövetségek 1978-ban esedékes kongresszusainak előkészítéséről. Idézi: FÖGLEIN, 2004c.

maz meg a dokumentum: már elismeri a cigányságot etnikai csoportként, s nem pusztán megoldandó szociális problémaként definiálja. (SIMON, 2000a) Emellett láthatóvá teszi, hogy immár hangsúlyosan jelen van egy, az érdekeit artikulálni kívánó cigány értelmiségi réteg.

Érdeemes felfigyelni arra, hogy az asszimiláció köznyelvi szóhasználata a nyilvános és tudományos megnyilatkozásokban is legitimmé válik. Az asszimiláció jelentése leszűkül, egyszerűen annyit jelent: hasonlóvá, felismerhetetlenné válni. Következésképpen – bár finomodik, vagy legalább érzékenyedik a cigány közösségekről való elgondolás, valamint ezzel együtt az ehhez kötődő politikai akarat és cselekvési irány – mégsem artikulálódik az előzőektől (jelen esetben az 1961. évi határozattól) jelentősen eltérő gondolkodásmód. A cigányok, romák a társadalomban továbbra sem jelennek meg másként, nem alakítók történeteiknek. Nem elhanyagolható ugyanakkor – bár ez nem tárgya a tanulmánynak –, hogy mégis változások állnak be ebben a diskurzusban. Ahogy az idézett dokumentum is utal erre, megjelenik a nagyváros életében az első cigány értelmiségi generáció, amely évről évre egyre hangosabban – bár korántsem egységesen – érvényesít közösségi érdekeket. Alighanem ennek is köszönhetően az évtized fordulója cezúrahelyként értelmezhető, és ennek érezhető a közoktatásban is a hatásai.

A '80-as években jelentős fordulat áll be a nemzetiségi oktatásban: az 1985. évi I. törvény az oktatásról rögzíti, hogy „a nemzetiségekhez tartozó gyermekek, tanulók anyanyelvükön, illetőleg két nyelven – anyanyelven és magyarul – részesülhetnek óvodai nevelésben, valamint iskolai nevelésben és oktatásban” [7. § (2)]. Ezzel a nemzetiségi tannyelvű oktatás újból elnyerte létjogosultságát, lehetővé vált nemzetiségi tannyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató programok megvalósítása. (FÖGLEIN, 2004c) A törvény hatását a statisztikai adatok is bizonyítják: az 1976/77-es tanévben 28 099 nemzetiségi oktatásban részt vevő tanuló regisztráltak (11. táblázat), majd ez a szám az 1989/90-es tanévre 43 300-ra emelkedett (*Statisztikai Tájékoztató*, 2011:29). Hangsúlyt fektettek arra, hogy a jól működő nyelvoktató nemzetiségi általános iskolákat kétnyelvű iskolákká szervezzék, illetve létrehozzanak új kétnyelvű iskolákat. (FÖLGEIN, 1997)

Az új oktatási törvény nem szól a cigány tanulókról, a változás jelei azonban részben érezhetővé váltak. 1984-ben került az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottsága elé a Központi Bizottság Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentése, amelyben megfogalmazták, hogy az oktatásnak és a művelődésnek prioritást kell élveznie a cigányság társadalmi státuszának változása érdekében. A cigányságot etnikai csoportként definiálja, amelynek léteznek olyan kulturális értékei, hagyományai, amiket megőrizni érdemes. (FORRAY, 2003:145–146; SIMON, 2000b) Megfogalmazták, hogy a Művelődési Minisztériumnak feladata olyan oktatóprogramok kidolgozása, amelyek figyelembe veszik a cigány tanulók nyelvi adottságait. Célul tűzték ki továbbá cigány múzeum, hetilap (Lakatos Menyhért szerkesztésében: Romano Nyevepe), kulturális szövetség létrehozását, a cigányságra vonatkozó tudományos kutatások támogatását. Bár mindez zömében elképzelés maradt csupán, Forray R. Katalinnal egyetértve hangsúlyozzuk, hogy a tervek egybecsengenek a multikulturális társadalom és az interkulturális nevelés teoretikusai által megfogalmazottakkal. (FORRAY, 2003:146)

A nemzetiségi oktatás az 1990-es évektől (különös tekintettel a cigány kisebbségi oktatásra)

Terjedelmi korlátok okán – bár a nemzetiségi oktatás területén a jelölt időszakban jelentős változások mentek végbe – csak főbb csomópontokat említünk. A további részletezéssel és a cigány nemzetiségi oktatás helyzetének elemzésével kibővített tanulmányunk foglalkozik a későbbiekben.

A jogi szabályozás változásai a '90-es években

A nemzetiségi oktatás idősoros létszámadatai azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően tovább növekedett a nemzetiségi programban részt vevő általános iskolai tanulók száma (*Statisztikai tájékoztató*, 2011:27–29; HALÁSZ, LANNERT, 2006:566). Emellett megjelenik a cigány kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók létszámadata is, mivel az új politikai légkörnek, valamint a fordulatot jelző jogszabályoknak köszönhetően – igaz, a későbbiekben részletezett problémákkal terhelt – lehetőség nyílik cigány kisebbségi oktatás bevezetésére az oktatás-nevelés rendszerében.

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatás terén tapasztalható létszámnövekedés összefügg a társadalmi környezet változásaira reflektáló jogszabályokkal, kiemelten az Alkotmánnyal, az önkormányzatokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről, a közoktatásról szóló törvénnyel. Az Alkotmány 1990. évi módosítása (1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról) államalkotó tényezőként definiál minden, a Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbséget, akik számára kollektív jogként fogalmazza meg kultúrájuk ápolását, az anyanyelven való oktatást. Az 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról meghatározza az önkormányzatok felelősségi körét, amelynek része az alapfokú oktatás-nevelés és a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása. Az ugyanebben az évben megjelenő költségvetési törvény² már támogatás igénylését is lehetővé teszi az iskolafenntartó önkormányzatok számára: „általános és középiskolai nemzetiségi, etnikai vagy két tannyelvű oktatásban részesülő egy tanulóra (kiegészítő hozzájárulás)”, amennyiben nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot vezetnek be és alkalmaznak. Az 1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól³ kritikus vélemények szerint nem annyira törvény, mint inkább deklaráció (CSERTI CSAPÓ, 2000:54), azonban, még ha deklarációként is tekintünk a jogszabályra, olyan egyéni és közösségi jogokat fogalmaz meg, amelyek a nemzetiségi oktatás tekintetében is hangsúlyosak. Végül a jogszabályok között kiemelt szereppel bír a közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról): bevezető részében, az alapelvek között rögzíti a nemzetiségi oktatáshoz való jogot.

Tartalmi szabályozás a '90-es években, különös tekintettel a cigány kisebbségi oktatásra

A '90-es évek elején a törvényi szabályozás kialakította a nemzetiségi oktatás feltételrendszerének jogi kereteit. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a cigány felzárkóztató programok jelentősen eltértek a nemzetiségi oktatás többi formájától, mivel keveredtek bennük a cigányságra mint felzárkóztatásra szoruló társadalmi rétegre és a cigányságra mint etnikumra vonatkozó elemek. Egyrészt a nemzetiségi oktatásnak kihagyhatatlan része a nyelvoktatás vagy a nemzetiségi nyelven való oktatás – ez a más nemzetiségek esetében kötelező elem a '90-es évek első felének cigány felzárkóztató programjaiban még lehetőségként sincs jelen. Másrészt stigmatizáló jellegű, hiszen egy egész népcsoportot tart – szociális szempontból – felzárkóztatásra szorulónak, vagy ahogy Forray R. Katalin fogalmaz: „a cigány felzárkóztató oktatás fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való lemaradásban határozza meg” (FORRAY, 2000:16).

A nemzetiségi oktatás alapjait meghatározó „Irányelvek” – 32/1997. MKM rendelet (A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség

2 1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól

3 A törvény születésének körülményeiről lásd többek között: SIMON, 2000c; BINDORFFER, é.n.

iskolai oktatásának irányelve) – meglehetősen késéssel jelent meg, mivel a felkért szakértők között sokáig nem jött létre konszenzus két fontos területen: egyrészt a tantervi szabályozás mélységére, minden nemzetiségre vonatkozó egységességére, másrészt a kisebbségi oktatás megszervezésére vonatkozóan. (HALÁSZ, LANNERT, 1998) Láthatóan nem alakult ki egységes álláspont arról, mi is a nemzetiségi, etnikai oktatás célja (például célja-e az anyanyelvi szintű nyelvtudás), és főként a cigány, roma tanulók esetében vannak-e „speciális” feladatok. A diszkrimináció kérdésköre is előtérbe került: legitimálhatja-e a nemzeti, etnikai oktatás a cigány tanulók szegregációját. (FORRAY, 2003:151) Hogy valóban jogosak a felmerült kérdések, mutatja a különböző oktatási formák elnevezése is:

- „Anyanyelvű oktatás”
- „Kétnyelvű kisebbségi oktatás”
- „Nyelvoktató kisebbségi oktatás”
- „Cigány felzárkóztató oktatás”
- „Interkulturális oktatás”

A deficitelmélet mint továbbra is uralkodó irányzat láthatóan csak a cigányság esetében nevesíti a „felzárkóztató oktatást”, és mindezt a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek „eltérő nyelvállapotával” és „kulturális sajátosságaival” indokolják. A cigány felzárkóztató oktatásnak nem kötelező eleme a nyelvoktatás, viszont kötelező „a cigány népismeret műveltségi terület oktatása és az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztés”.

A cigány nemzetiségi oktatás tartalmi szabályozásának változása a 2000-es években

1999-ben ugyan módosították a fenti elnevezést – ettől kezdve cigány kisebbségi oktatásról beszélünk –, de a tartalma nem változott; továbbra is része volt a nemzetiségi oktatásnak a felzárkóztatás. Változást csak az Irányelvek 2002-ben történő módosítása hozott, többek között a kisebbségi ombudsman évente készített beszámolóinak hatására, amelyek elemezték, milyen problémák, diszfunkciók fordulnak elő a kisebbségi oktatás – ezen belül hangsúlyozottan a cigány kisebbségi programok – területén (*Beszámolók*). Az 58/2002 OM rendelet már a cigány népismeret műveltségi terület oktatását, a kisebbségi önismeret fejlesztését és a folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenységet teszi kötelezővé. A „felzárkóztatás” ily módon kikerült a tervezendő célok és tevékenységek köréből, ezzel együtt bevezetésre került az 57/2002 OM rendelet által a képességkibontakoztató és integrációs felkészítés, ami a hátrányos helyzetű tanulókra – függetlenül nemzeti-etnikai hovatartozásuktól – fókuszál.

A 2011. évi ombudsmani jelentés – ez az Irányelvek 2013-as módosítását is megalapozta – számos megoldatlan problémára hívja fel a figyelmet a cigány nemzetiségi oktatás területén is. Közöttük szerepel, hogy „a cigány kisebbségi nevelésben jellemzően kisebbségi kötődés és szakirányú végzettség nélküli pedagógusok vesznek részt”. (KÁLLAI, 2011:80) Emellett hangsúlyos kérdésként merül fel, hogy a népismereti tartalmak tananyagba integrált oktatása során valóban megtörténik-e ezen ismeretek közvetítése. A népismeret-átadás és a folyamatosan szervezett kulturális tevékenység valódi tartalmai – az integrált forma miatt – tulajdonképpen ellenőrizhetetlenek. (KÁLLAI, 2011:79) A nyelvoktatáshoz (elsősorban a beás nyelv oktatásához) szükséges feltételrendszer hiányosságaival és a fejlesztési lehetőségekkel foglalkozik Orsós Anna több műve is. (PÁLMAINÉ ORSÓS, 2009; ORSÓS, 2011; ORSÓS, 2012a), ugyanígy a hiányokra mutat rá Lakatos Szilvia disszertációja a lovári nyelv közoktatási helyzetének vizsgálata során (LAKATOS, 2012).

A 17/2013. EMMI rendelet (A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti- és etnikai oktatásának irányelve) többek között ezekre a problémákra reflektálva született meg, azonban – tereptapasztalatunk alapján – a módosítások miatt a cigány nemzetiségi

programot folytató iskolák számának csökkenése várható, legalábbis a nyelvoktató formát választó kevés intézmény nehezen tartja megvalósíthatónak a megnövekedett óraszám miatt, mivel a beás vagy lovári nyelv tanítására szánt órakeretet megemelték, emellett a népismeretet önálló tantárgyként kell tanítani. (Azt is fontos azonban megjegyeznünk, hogy a nyelvoktatás egyenlőtlen helyzetben van a többi nemzetiségi nyelvhez képest, hiszen ezek oktatására heti öt tanórát ír elő a rendelet.) További kérdések is felmerülnek azonban a cigány nemzetiségi oktatás kapcsán: Kik tanítják a beás/lovári nyelvet? Milyen képzettséggel tanítják a népismereti tartalmakat? Milyen segédanyagok állnak rendelkezésre? Romológiatanár-képzést biztosít ugyan a Pécsi Tudományegyetem, azonban alacsony számban végeznek tanárok ezen a szakon – ez pedig újabb problémákra irányítja figyelmünket. A kérdések voltaképpen a cigány kisebbségi oktatás kapcsán régóta megválaszolatlanok, illetve ha van is válasz, az nem tekinthető relevánsnak. Orsós Anna 2012-ben megjelent tanulmánya (ORSÓS, 2012b) részletesen foglalkozik a kérdéskörrel. Témánk szempontjából az alábbiakat emeljük ki: (1) A cigány nemzetiségi programot alkalmazó közoktatási intézményekben nem kötelező romológus végzettségű szakemberek alkalmazása, miközben vannak végzett romológusok, akik ezzel a képzettséggel nem tudnak elhelyezkedni; (2) Mivel nincs cigány nyelvekre vonatkozó nyelvtanárképzés, nincsenek szakképzett, nyelvtanár végzettségű pedagógusok.

[A köznevelési törvény 99. §-a a következő választ adja a tanárhány megoldására: „(3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”; valamint: „(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”]

Közben azonban azt is tapasztaltuk, hogy több *(kis)iskola* tervezi: a nehézségek ellenére bevezeti a csak magyar nyelven zajló cigány nemzetiségi programot, mivel – ha nem is ez az egyetlen ok – továbbra is „menekülési utat” jelenthet az előírt létszámminimum megkezelésére. Ez pedig az előbbieken jelzett problémák mielőbbi megoldását sürgeti.

Nemzetiségi oktatás és kisiskolák a 2000-es években. Baranya megyei helyzetkép

Az 1945–1990 közötti időszakot vizsgálva láthattuk, hogy a nemzetiségi oktatás szabályozói, ezek változásai miként befolyásolták a kisiskolák helyzetét. 1990 után a 2006-os évet tekinthetjük egyfajta fordulópontnak, ami felerősíti a nemzetiségi oktatás és az alacsony létszámú iskolák viszonyrendszerét, kölcsönös egymásra hatását: (1) A nemzetiségi oktatás szabályozói lehetőséget biztosítanak az iskoláknak arra, hogy alacsony tanulólétszámmal is működhessenek; (2) Ebből eredően is növekedett a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók és iskolák száma. Mivel az előírt létszámminimumot – miszerint csak akkor indítható 7. és 8. évfolyam egy iskolában, ha 15-15 fő tanul ezeken az évfolyamokon – a nemzetiségi oktatást folytató intézményeknek nem kellett teljesíteniük, hiszen a nemzetiségi oktatást már 8 gyermek szüleinek kérésére meg kell szervezni, a kisiskolák és fenntartóik számára „menekülési vagy iskolamentési stratégiává” vált a nemzetiségi oktatás bevezetése vagy alkalmazása. A többször idézett ombudsmani jelentés megerősíti kijelentésünket a szülői

igényekkel kapcsolatos megállapításával: „Míg a nemzetiségi nevelés-oktatás esetében az igényjogosultság kérdésének az elhallgatása útján, esetenként talán jóhiszeműen, indirekt módon, addig a cigány kisebbségi nevelés esetében gyakran rábeszéléssel, közvetlenül érkezik el a tanulólétszám optimalizálásában érdekelt iskolák azt, hogy a szülők „igényeljék” a kisebbségi oktatást.” (KÁLLAI, 2011:78)

Ez irányú kutatások rámutatnak, hogy 2006-tól növekszik a nemzetiségi oktatás valamely formáját választó iskolák száma, és a kistéleplülések *kisiskoláiban* jelentősebb a növekedés, főként a cigány kisebbségi oktatás terén. Imre Anna 2001-es és 2007-es oktatásstatisztikai adatok egybevetése során azt találta, hogy 13,8%-ról 25,6%-ra nőtt a nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot alkalmazó iskolák aránya, az érintett tanulók aránya pedig szintén közel a duplájára, 13,5%-ról 25,6%-ra emelkedett (IMRE, 2009:302–303). Az 1000 fő alatti kistéleplüléseket vizsgálva az eredmények még markánsabban mutatkoznak meg: „2001-ben szintén 15% körüli volt a kisebbségi programokban érintett iskolák és a tanulók aránya egyaránt (a tanulók 10,3%-a nemzetiségi, 5%-a cigány programban tanult), 2007-re azonban jelentősebb mértékben növekedett meg az arányuk: a tanulók 35, a feladatellátási helyek 36%-a vált érintetté” (IMRE, 2009:303). Emellett a különböző programok jelenlétét elemezve, az adatok alapján láthatóvá vált a nemzetiségi tannyelvű és kétnyelvű oktatást folytató iskolák csökkenő, ezzel együtt a nyelvtanító programokat alkalmazó iskolák növekvő aránya, illetve a cigány kisebbségi program térnyerése (IMRE, 2009:303). Ez utóbbi feltételezésünk szerint azért is lehetséges, mert a cigány kisebbségi oktatás esetében – más nemzetiségi programoktól eltérően – nem kötelező valamely cigány nyelv oktatása, a népi ismereti tartalmak tantárgyakba integrált oktatása – amire a 2013/2014-es tanévig lehetőség volt – jóval könnyebben megvalósítható, mint más nemzetiségi oktatás bevezetése.

A Baranya megyei kisiskolákat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az önálló és/vagy 8 év folyamatos iskola megtartásának egy lehetséges útja a nemzetiségi oktatás (német, cigány, horvát) bevezetése, illetve alkalmazása. A 2012/2013-as tanévben 68 alacsony létszámú (max. 150 fő) iskola működött a megyében, és ezek nagy többségében, 57 iskolában zajlott nemzetiségi oktatás: 36 iskolában német, 17-ben cigány, 2-ben horvát, illetve 2 iskola német és cigány nemzetiségi programot is folytatott.⁴ A vizsgálatba bevont 68 intézmény között 23 olyan iskolát találunk, ami önállóan – nem tagintézményként – működik, ebből négy nem állami fenntartású intézmény, a többi iskola pedig a nemzetiségi oktatás révén tudta megtartani önállóságát.

A 3. táblázatban látható, hogy a 2009. évi, fentebb már bemutatott adatok (1. ábra) tekintetében 2012-re jelentős elmozdulást tapasztalunk Baranya megyében a 150 fő alatti intézmények⁵ esetében. Három év alatt enyhe (1-2%-os) növekedés tapasztalható a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányában mind az országos, mind a Baranya megyei iskolákat vizsgálva, azonban ha a 150 fő alatti baranyai iskolákra szűkítjük a kört, a tendencia erősebben mutatkozik meg: a nemzetiségi oktatásban részesülő diákok aránya 15%-kal növekedett, és a 75,3%-os mutató messze meghaladja mind az országos (14,7%), mind a megyei (44%) értéket. Tovább részletezve az adatokat azt tapasztaljuk, hogy a német és horvát nemzetiségi oktatás terén összességében 7,3%-os, a cigány nemzetiségi programban részt vevő tanulók esetében 7,5%-os növekedés látható. (3. táblázat) Mindez megerősíti a kutatás egyik alap gondolatát, miszerint a kisiskolákat alapvetően érintik a nemzetiségi, különösen a cigány kisebbségi oktatás szabályozói.

4 Az adatok forrása: Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013–2018; valamint az iskolák pedagógiai programja és alapító okirata.

5 Az SNI-tanulókat szegregáltan oktató, 150 fő alatti intézmények nélkül.

	Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya (cigány nemzetiségi oktatás nélkül)		Cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya		Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya, a cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulókkal együtt	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Magyarország összes általános iskolájában	7	7,2	6,5	7,5	13,5	14,7
Baranya megye összes általános iskolájában	30	31,1	12	12,9	42	44
Baranya megye 150 fő alatti általános iskoláiban	43	50,3	17,5	25	60,5	75,3

3. táblázat. Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es és a 2012/2013-as tanévekben (%)
Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009 és EMMI Oktatási statisztikák 2012

A fentiekkel összefüggésben megemlítjük a Baranya megyei kisiskolák igazgatóinak körében 2014 tavaszán végzett kérdőíves vizsgálatunkat, amelynek során azt a kérdést is feltettük az intézményvezetőknek, hogy – amennyiben alkalmazzák – mikor került bevezetésre a nemzetiségi oktatás az iskolában. A 38 válaszadó közül 27 jelezte, hogy van az iskolában nemzetiségi oktatás. A bevezetés időpontját tekintve nagy szóródást tapasztalunk: 2 intézményben 1945 előtt került bevezetésre, 6 iskolában a '80-as években, 7 iskolában a '90-es években, újabb 12 helyen – s ez szintén a fentebb megfogalmazott tendenciát mutatja – a 2000–2011 közötti időszakban. Arra vonatkozóan, hogy – ha felmerült az utóbbi öt évben – miként kerülték el a bezárást, 3 iskola jelezte, hogy a nemzetiségi oktatás bevezetésével érték ezt el.

Különböző dokumentumok részletes elemzése tovább árnyalja a nemzetiségi oktatásra, valamint a nemzetiségi programoknak a kisiskolákkal való kapcsolatára vonatkozó kutatási eredményeinket. A Baranya megyei (kis)iskolák pedagógiai programjaira vonatkozó komparatív vizsgálatok tapasztalataként elmondható, hogy jelentős az eltérés (1) a dokumentumok strukturáltságában; (2) a dokumentumok tartalmában, részletezettségében; (3) abban az ideológiai pozícióban, ahonnan a nemzetiségi oktatásra tekint az adott intézmény. A német és horvát nemzetiségi oktatást folytató iskolák pedagógiai programjainak a nemzetiségi oktatásra vonatkozó egységei általában részletesebben fejtik ki a tartalmi elemeket, közöttük a nyelvoktatás kiemelt szereppel bír. Ezzel szemben a cigány nemzetiségi oktatás esetében a nyelv ismerete, használata a vizsgált intézmények közül csak egyben jelenik meg célként (a többi intézmény nem a nyelvoktató formát választotta). Míg a német és horvát nemzetiségi iskolák egyértelmű prioritásként fogalmazzák meg a kultúra – és kiemelten a nyelv – megőrzését, az identitás erősítést, és ennek számos módszerét, eszközeit ismertetik, addig az ideológiai pozíció a cigány nemzetiségi oktatást végző intézmények esetében továbbra is nem egyszer a fentebb bemutatott deficitszemlélettel terhelt. Példaként említhetünk olyan iskolát, amelyik továbbra is „cigány felzárkóztató” programokat tervez, és olvashatunk „kulturális elmaradottságról” is. A megfogalmazott célok között nem egy esetben találkozunk azzal, hogy a cigány nemzetiségi program feladatának tartja, hogy az iskolai sikerességet támogassa (kézségfejlesztéssel), valamint célként határozza meg, hogy „a cigány származású tanulók körében minimum nyolc osztályos végzettség” legyen jellemző, többen kapcsolódnak be az Útravaló Ösztöndíjprogramba, és a cigány, roma tanulók „többsége” szakképesítést, illetve érettségit nyújtó intézményben tanuljon tovább.

Találkoztunk olyan intézménnyel, amelyik pedagógiai programjában a bevezetett német és cigány nemzetiségi program között hangsúlyos különbséggént írja le, hogy a cigány nemzetiségi program – a nemzetiségi önismeret fejlesztése mellett – a felzárkóztatást, a társadalmi integrációt és az iskolai sikerességet szolgálja, míg a német nemzetiségi program – a német nyelv és a hagyományápolás mellett – a tehetséggondozás terepének számít. (Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a programok sokszínűsége is jellemzi ezeket az iskolákat.)

Az intézményi dokumentumok mellett a megyei szinten elkészített Baranya megyei köznevelés-fejlesztési terv (2013) vizsgálatát is fontosnak tartottuk, hiszen műfajából eredően feltételeztük, hogy a köznevelési intézmények programjai – így a nemzetiségi programok – hangsúlyos szerepet kapnak a tervezéskor. Az elemzés során azt állapíthattuk meg, hogy a terv nem fogalmaz meg tényleges fejlesztési irányokat a nemzetiségi oktatás területén (*Köznevelés-fejlesztési terv, 2013*).

Későbbi vizsgálat tárgya lehet a horvát és német nemzetiségi oktatásnak a cigány nemzetiségi oktatástól való eltérő helyzete a baranyai iskolákban, ami bár nem „kisiskola-specifikum”, mégis rámutat a nemzetiségi oktatás differenciáltságára, esetleges problématerületeire. A baranyai kisiskolákat vizsgálva ugyanis jelentős különbségeket tapasztalhatunk az alábbi területeken: anyaországi támogatottság, a helyi és országos nemzetiségi önkormányzatok szerepe, a nyelvvoktatás (kétnyelvű és nyelvvoktató forma) helyzete, rendelkezésre álló tankönyvek és segédanyagok, a tanárképzés helyzete.

Összegzés

Az alacsony létszámmal működő általános iskolákra vonatkozó kutatásunk az eddigiekben rámutatott, hogy a marginális helyzet és egzisztenciális bizonytalanság folyamatosan jelen van a kisiskolák életében. (ANDL, 2012) A kutatás fókuszában lévő intézmények tipológiai vizsgálata azt is megmutatta, hogy a nemzetiségi oktatás kiemelt szerepet játszik a kisiskolák életében – egyfajta stratégiai elem –, amely azonban a folytonosan változó társadalmi és oktatáspolitikai környezetnek van kiszolgáltatva, emellett láthatóvá vált, hogy az oktatáspolitikai nemzetiségi oktatás rendszerén belül egyenlőtlen feltételeket teremt. Ezeknek a kérdésköröknek – tehát a kisiskolának, a nemzetiségi oktatásnak és benne a cigány nemzetiségi oktatásnak – az együttes és szükségyszerű megjelenése tapasztalataink szerint összetett problémahalmazt hoz létre.

Irodalom

- ANDL Helga (2012): Kisiskolák és helyi társadalmak. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011*. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 15–32.
- BINDORFFER Györgyi (é.n.): *Jövevényektől az államalkotó tényezőig*. Nemzetiségek és nemzetiségpolitika Magyarországon 1790-től napjainkig. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/184992660.pdf> [2014.03.10.]
- CSERTI CSAPO Tibor (2000): *A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs.
- FORRAY R. Katalin (1993): A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 2. 221–234.
- FORRAY R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs.

- FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- FÖGLEIN Gizella (1997): A magyarországi nemzeti kisebbségek helyzetének jogi szabályozása 1945–1993. *Regio*, 1. 35–64.
- FÖGLEIN Gizella (2004a): Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). *Új Pedagógiai Szemle*, április-május. 156–165. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617> [2013.09.10.]
- FÖGLEIN Gizella (2004b): Nemzetiségi oktatás a Rákosi-kurzus idején. *Új Pedagógiai Szemle*, június. 98–105. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-162> [2013.09.10.]
- FÖGLEIN Gizella (2004c): Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember. 82–94. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617-1> [2013.09.10.]
- HALÁSZ Gábor, LANNERT Judit (1998., szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HALÁSZ Gábor, LANNERT Judit (2006., szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- IMRE Anna (2008): Nemzetiségi oktatás és oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas években. *Kisebbségkutatás*, 3. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatatas/kk_2008_03/cikk.php?id=1647 [2013.09.10.]
- IMRE Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistéleplési iskolák. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 294–315.
- KÁLLAI Ernő (2000): Történeti áttekintés 5. 1945-től napjainkig. In: Kemény István (szerk.): *A magyarországi romák*. Változó Világ Sorozat. Útmutató Kiadó, Budapest.
- KÁLLAI Ernő (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos, Budapest. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/.../217986220.pdf> [2013.09.10.]
- LAKATOS Szilvia (2012): *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem „Ok-tatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- LIGETI György (2004): *Cigány népismereti tankönyv a 7–12. osztály számára*. Konsept-H Könyvkiadó, Budapest.
- NAGY Sándor (1978., főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna (2011): Cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45–52.
- ORSÓS Anna (2012a): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. (Metszéspontok 1.) Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatókutató Központ és Virágmandula Kft., Pécs.
- ORSÓS Anna (2012b): Új irányvonalak a romológia oktatásában. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány: A múlt értékei és a jövő kihívásai*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 249–254.
- PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2009): Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek? In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 149–158.
- SIMON Éva (2000a): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. IV. rész. *Amaro Drom* 10 (1), 6–8.
- SIMON Éva (2000b): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. V. rész. *Amaro Drom* 10 (2), 14–15.

SIMON Éva (2000c): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. VI. rész. *Amaro Drom* 10 (3), 12–14.

Jogszabályok, statisztikák, egyéb dokumentumok

1949. évi XX. törvény (Alkotmány)

Munkaterv 1960. szeptember 1. – 1961. augusztus 31. Művelődésügyi Minisztérium. Nemzetiségi Osztály. (Munkaterv, 1960.)

1961. évi III. törvény a közoktatásról

MSZMP Politikai Bizottságának határozata a cigány lakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.)

MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigány lakosság helyzetéről (1979. 04. 18.)

1985. évi I. törvény az oktatásról

1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról

1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól

1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet módosításáról

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet. A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve

BESZÁMOLÓK a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről. 2000–2007. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest. <http://www.kisebbségi-ombudsman.hu/kateg-292-1-beszamolok.html> [2014.03.10.]

Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013–2018. Oktatási Hivatal. (Köznevelés-fejlesztési terv, 2013)

Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2001. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2001) <http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/kotetek.html> [2013. 08. 21.]

Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2011. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2013) <http://www.ksh.hu/nepszamlalas/?langcode=hu> [2013. 08. 21.]

Oktatási Hivatal honlapja. <http://www.oktatas.hu> [2013. 08. 25.]

STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ oktatási évkönyv 2010/2011. Statistical Yearbook of Education 2010/2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. 2011.

KÉPZÉS

Kéri Katalin

NŐTÖRTÉNETI ÉS LÁNYNEVELÉS-TÖRTÉNETI KURZUSOK ÉS KUTATÁSOK A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KARÁN (HAZAI KITEKINTÉSEL)

A tanulmány rövid áttekintést ad arról, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán milyen, a nőtörténettel és lánynevelés-történettel kapcsolatos kutatások folynak, és milyen kurzusokon jelennek meg ezek a tématerületek. A bemutatás arra fókuszál, hogy a neveléstudományi graduális és posztgraduális, illetve doktori képzésben mely tartalmak jelenítik meg a genderszemléletet. A tanulmány előzetesen kitér arra is, hogy Magyarországon, és azon belül a Pécsi Tudományegyetemen milyen főbb kutatómunka folyt, illetve milyen művek születtek az elmúlt évtizedekben, és lehetőségeinkhez képest az összehasonlító szemléletmódot megjelenítve nemzetközi kitekintést is teszünk. Ez a közelítési mód segít tisztázni azt, hogy milyen csatornákon át, mely személyek és művek közvetítésével érkeztek a nőneveléssel, a női léttel kapcsolatos eszmények, újító törekvések Magyarországra. Pécsi kutatásaink és kurzusaink ugyanakkor azt is megvilágítják, hogy melyek voltak a nőtörténet és lánynevelés-történet sajátos, nemzeti vagy regionális jellemzői. Azt gondoljuk, hogy a forrásközpontú, multiperspektivikus, problémátörténeti közelítésű neveléstörténet, illetve a nőtörténet művelése nem csupán a nők múltjának pontosabb megismeréséhez járul hozzá, hanem a hatás- és recepcióvizsgálatok, az összehasonlító elemzések segítségével diákjainkat hozzásegíthetjük magának a magyar, illetve az európai keretek között értelmezett társadalomtörténetnek a pontosabb megértéséhez. A tanárképzésben a genderszempontra érvényesítése (ami Pécsen leginkább a nevelés- és művelődéstörténeti kurzusokon, illetve az összehasonlító neveléstudomány területén jelenik meg) elengedhetetlen része a kompetenciafejlesztésnek, hiszen önálló problémafeldolgozásra, kritikai gondolkodásra, szinkronisztikus és multiperspektivikus látásmódra, az esélyegyenlőség érvényesítésére készíti fel a hallgatókat.

A nőtörténeti kutatások főbb eredményei Magyarországon

Magyarországon a szélesebb körű nőtörténeti vizsgálódások a nyugati nőkutatóknál kissé később, az 1960-as években indultak. Ennek kezdeti lépései voltak azok a kutatások, amelyek a nők művelődési lehetőségeinek, a nőnevelés történetének a feltárását tűzték ki (lásd például OROSZ, 1962; NAGYNÉ SZEGVÁRI, 1969). A következő évtizedekben a közgazdászok és szociológusok által készített, a női munkavállalás jellemzőivel és történeti alakul-

lásával foglalkozó kutatások színesítették a palettát (KONCZ, 1987). Később a nőtörténeti vizsgálódásokban olyan új területek és témák jelentek meg, mint a prostitúció (Léderer, 1999), a bábaság és a házi cselédség történetének vizsgálata (kiemelten említhetők Gyáni Gábor művei; például GYÁNI, 1973). Különleges színfoltot jelentenek az utóbbi évtizedek néprajzi-antropológiai alapozású, a történettudományhoz is szorosan kötődő vizsgálódásai, amelyek középpontjában leginkább a női szerepek történeti alakulásának feltárása állt (KÜLLÖS, 1999). Elmondhatjuk, hogy az 1990-es évekre Magyarországon is sokirányú és árnyalt nő kutatás alakult ki. Mostanra Magyarországon is kiszélesedett kutatások folynak a nők jogi helyzetének történeti változásait, a nőmozgalmak korszakait, a nők irodalomban, művészetekben, politikában (lásd például PETŐ, 2003a), valamint a tudományokban betöltött helyét; a nők szórakozási formáit, a női magánszférát, a női divatot, a női testet illetően; és egyre gyakrabban találkozhatunk egy adott történelmi korszak magyar vagy külföldi nőtörténetének komplex áttekintésével – például egy adott korszak, az 1940-es és 50-es évek nőtörténetének áttekintését nyújtják az alábbi munkák: SCHADT, 2003; KÉRI, 2008; 2018 –, jóllehet máig kevés monografikus igénnyel írott magyar nyelvű munka létezik, inkább a tanulmánykötetek jellemzők (NAGY, SÁRDI, 1997; BALOGH, S. NAGY, 2000; PETŐ, 2003b).

Ezeknek a könyveknek az anyagát gyakran olyan, magyar vagy Magyarországon rendezett nemzetközi konferenciák előadásából állítják össze a szerkesztők, amely rendezvények sokat segítenek a magyarországi nőtörténeti kutatások intézményesülésében. (A nőtudományok intézményesülésének eredményeiről lásd: PETŐ, 2006a) A nőtörténeti konferenciák közül kiemelhetők például az 1994-ben Budapesten Pető Andrea által rendezett *Women in History – Women’s History*, az 1996-ban a budapesti Petőfi Irodalmi Múzeumban Nagy Beáta által szervezett *Női szerepek*, az 1997-es *Nők a modernizálódó magyar társadalomban*, az 1999-ben rendezett *Asszonyorsok a 20. században*, a 2002-ben tartott *Nő és férfi, férfi és nő*, 2004-ben *A szociális munka története és a társadalmi nemek 1900–1960* és 2007-ben Szegeden *A női/ferfi identitás és tapasztalat* című konferenciák, vagy a 2008-ban Budapesten tartott *A Vezető nő – A női vezető*, a szegedi *A nő és a test/iség* című tudományos tanácskozások.

A közelmúltban számos külföldi, nőekkel foglalkozó szakmunka is kiadásra került magyar nyelven. Ezek sorában igen jelentős a Balassi Könyvkiadó *Feminizmus és történelem* című sorozata, valamint a debreceni Csokonai Kiadó *Artemisz* könyvsorozata. Történelmi és egyéb tárgyú folyóirataink az elmúlt két évtizedben gyakran szenteltek tematikus számokat a nőtörténet és tágabb értelemben a nőtudomány eredményei bemutatásának. Az e témában további tájékozódásra vállalkozóknak ajánlom a (jegyzékben szereplő) következő tanulmányokat: TEMATIKUS SZÁM (1991, 1994, 1996, 2000, 2001, 2007), továbbá LADÁNYI-TURÓCZY, 2002.

Említésre méltók azok a női életpályákat bemutató kötetek, amelyek a magyar történelem különböző korszakaiban élt nők életútját villantják fel a középkortól egészen a közelmúltunkig. Közülük példaként említhető PÉTER Katalin (1985) kötete az erdélyi várúrnőről, Báthory Erzsébetről, FÁBRI Anna (1996) számos magyar író nő rövid életrajzát közlő irodalomtörténeti könyve, az R. VÁRKONYI Ágnes (1997) szerkesztésében megjelent híres magyar történelmi nőalakokat bemutató kötet, illetve a hazai női irodalom történetéhez kapcsolódó antológia (S. SÁRDI, TÓTH; 1997).

Több magyar kutató sokat tett az elmúlt években annak érdekében, hogy a magyarországi nőtörténet eddig feltárt részletei és összefüggései külföldön is ismertté váljanak (*International Conference*, 1983; PETŐ, 1997; JUHÁSZ, 1999; PETŐ, 2001; 2002, 2003c; PETŐ, SZAPOR, 2004; 2007, DEZSŐ 2017), illetve hogy összevegyék a magyar és külföldi kutatási eredményeket (PETŐ, 2003c). Mellettük említenünk kell azokat a külföldi kutatókat, akik a magyarországi nőtörténet különböző tématerületeiről és korszakairól készítettek jelentős publikációkat, vezettek egyetemi kurzust, mint például a finn Johanna Laakso (LAAKSO, é. n.), vagy a *Shifting Voices. Feminist Thought and Women’s Writing in Fin-du-Siècle Austria and Hungary* (Változó hangok. Feminista gondolkodás és női írások a XIX. század végi Ausztriában

és Magyarországon) című, az osztrák és magyar feminizmus jelenségeit összevető kötet szerzője, az Ottavai Egyetem német tanárnője, Agatha Schwartz (SCHWARTZ, 2008). Számos olyan adatbázis (például: *TÁRKI*, é. n.), válogatott bibliográfia és szemelvénygyűjtemény is létezik ma már, amelyek segítik a nőtudománnyal foglalkozók kutatásait (FÁBRI, 1999; KÉRI, 1999; FÁBRI, BORBÍRÓ ÉS SZARKA, 2006).

A nőnevelés történetével kapcsolatos művek

Az elmúlt több mint száz évben Magyarországon is sok adatot tártak fel és elemeztek a lánynevelés-történet kutatói. Hosszabb és rövidebb lélegzetű önálló monográfiák, tanulmánykötetek, szemelvénygyűjtemények, cikkek és esszék íródtak a leánynevelés és női művelődés történetének eddigi kutatási eredményeiről, valamint összefoglaló, a női emancipációval átfogóan, több szempontból foglalkozó művek részletei szólnak ugyanerről. Az első kutatási összefoglalások legtöbb esetben a 19. század végén formálódó magyar pedagógiai sajtóban, kiemelten például a *Nemzeti Nőnevelés* és a *Magyar Paedagogia* számaiban jelentek meg. Szintén a 19 század végétől megjelenő magyar neveléstörténeti kézikönyvekben és egyetemi előadásokon a lánynevelés-történet különböző részletei bizonyíthatóan jelen voltak. A hazai neveléstörténet első kiemelkedő tanárai, kutatói, szakírói, Garamszeghi Lubrich Ágost, Fináczy Ernő vagy Prohászka Lajos figyeltek tehát erre a tématerületre, és műveikből kitűnik, hogy régi tudósaink kiválóan ismerték a nőnevelés-történet számos hazai és külföldi, elsődleges és másodlagos forrását. Ami a magyarországi nőnevelés történetét illeti, a 20. század első felében születtek meg Kornis Gyula tollából azok az első jelentős, a témára vonatkozó összefoglalások, amelyek mindmáig szilárd alapját képezik ezzel kapcsolatos ismereteinknek. A két világháború között már megfigyelhető volt az a – nem csupán hazánkban látható – jelenség, hogy a nőnevelés, a nőemancipáció történetének már női kutatói is megjelentek. Több korabeli lap, többek között és kiemelten az 1935-ben Pécsen induló és hat évfolyamot megért *Magyar Női Szemle* is sok, a témához kapcsolódó, női kutatók tollából való írást közölt, köztük számos, híres nőalakról írott mikro-biográfiát, illetve neves gondolkodók nőkről, nőnevelésről szóló gondolatainak bemutatását. A II. világháború utáni években a lánynevelés történetének kutatása Magyarországon megtorpant, de egy-egy elemzés ekkor is napvilágot látott. Az 1960-as évektől viszont – hasonlóan a nőtörténetírás más tématerületeihez – ismét fellendült. Ebben az évtizedben jelentős összegzések születtek, amelyeket aztán egy ideig alig követtek hasonlók. Orosz Lajos összeállításában és igen alapos bevezetésével 1962-ben jelent meg a *A magyar nőnevelés úttörői* című szemelvénygyűjtemény (OROSZ, 1962), amely a 18. század végétől az Osztrák-Magyar Monarchia dualista állammá szervezéséig (1867) mutatja be a magyar lánynevelés fejlődéstörténetét. Nagyné Szegvári Katalin jogtörténész az 1960-as évek végétől kezdve több olyan, a lánynevelésről, a női művelődésről írott alapmunkát tett közzé (NAGYNÉ SZEGVÁRI, 1969), amelyekben a jogi szabályzók változása mellett részletes sajtóanyagra és más, a nőneveléssel kapcsolatos nyomtatott forrásokra támaszkodva, széles nemzetközi kitekintéssel alapozta meg következtetéseit. A nők egyetemi tanulmányainak történetével foglalkozik több önálló munkájában és könyvfejezeteiben a hazai felsőoktatás-történet jeles szakembere, Ladányi Andor is, aki számtalan levéltári és sajtóforrás feltárásával mutatja be műveiben a téma különböző aspektusait (LADÁNYI, 1996; 2000).

Pukánszky Béla a hazai nőneveléstörténet-írás időben és térben eddigi legátfogóbb monográfiáját publikálta 2006-ban *A nőnevelés évezredei* címmel (PUKÁNSZKY, 2006). Munkájában széles, elsődleges és másodlagos forrásbázisra támaszkodva foglalta össze a magyar és egyetemes lánynevelés történetét az ókortól napjainkig. A kötetben a szerző érvényre juttatta a neveléstörténet-írás új tendenciáit: az eszme- és iskolatörténeti megközelítés mellett a

művelődés- és társadalomtörténeti alapozás jellemzi a művet. A kötet külön érdeme, hogy benne számos, a nőnevelés-történet kiemelkedő női alakjait bemutató mikroéletrajz található, amelyek a jövőben akár új kutatások kiindulópontjai lehetnek.

A magyar nőtudományi/ nőtörténeti kutatások és kurzusok múltja és jelene az országban

Azonban a gazdagnak és színesnek mondható magyar nőtörténeti kutatások jelentős eredményeik ellenére sem tudták előmozdítani a magyarországi felsőoktatásban a nőtudomány és nemek tudománya integrálódásának folyamatát. Egyelőre leginkább mozaikszerűen, többé-kevésbé egymástól elszigetelten, egymás munkáját nem vagy alig ismerve léteznek csak olyan kutatóközpontok vagy tanszéki csoportok, amelyek képzéseikben helyet adnak a női témák bemutatásának és feldolgozásának. Az egyetemi képzések hagyományos struktúrája nehezen változik, ebből következik – többek között – az is, hogy a curriculumok átalakítása nehézkesen halad. A nőtörténeti-nőtudományi tartalmak megjelenése a magyarországi graduális, posztgraduális és doktori képzésekben leginkább a hagyományos diszciplínák tanszékeihez köthető, például a történettudományi, irodalomtudományi, neveléstudományi, szociológiai vagy néprajztudományi tanszékekhez. A tanszéki vagy intézeti szintű struktúráldás irányában alapvetően nincs elmozdulás a magyar egyetemeken, a női tematika kurzusain vagy a kurzusok részeként való megjelenése leginkább az adott kurzust tartó tanár saját kutatásaihoz, érdeklődéséhez kötődik. Gyakorta jellemző helyi szinten is az előbb már leírt országos jelenség: a legtöbb esetben egy-egy kar vagy egyetem nőtörténeti és egyéb, gendertémákat feldolgozó és tanító tanárai sincsenek egymással kapcsolatban. Thun Éva kutatónő szerint „ez a helyzet bizonyos fokig jelzi a hagyományos tekintélyelvű szerkezet továbbélését. Ebben a merev rendszerben bármilyen más indíttatású interdiszciplinaritás is kevésbé értelmezhető és művelhető. Különálló eredménynek könyvelhetjük el a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán nemrégiben megalakult Társadalmi Nemés Kultúrakutató Központot” – írja THUN Éva (2011).

A magyar fővárosban, Budapesten más helyszíneken is lehetséges egyetemi képzés keretében nőtudományokkal foglalkozni. Kiemelten ilyen helyszín a Közép-Európa Egyetem (CEU), ahol a *Társadalmi nemek tanulmánya* címmel lehet mesterképzésben részt venni.¹ Ezen belül két specializáció közül lehet választani: a Nők és társadalmi nemek története és a Nők és társadalmi nemek tanulmánya közül. A CEU keretei között doktori kurzusokon is lehet nőtörténeti és genderszemléletű kutatásokkal foglalkozni.

A magyarországi vidéki egyetemi helyszínek közül a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Modern Filológiai Intézet keretei között működik a Társadalmi Nemek és Egyenlő Esélyek Kutatócsoport. Ezen belül 2010-ben alakult meg a Gender Kutatócsoport², amely az egyetemen oktató, a társadalmi nemek oktatása és kutatása iránt érdeklődő kollégákat, 15 egyetemi oktatót tömörít, és számos külső munkatársa is van, akik az ország más egyetemeiről csatlakoztak a miskolci kutatásokhoz. A kutatócsoport célja saját megfogalmazásuk szerint: teret és fórumot adni az interdiszciplináris jellegű genderkutatásoknak, konferenciák szervezésével és publikációk megjelentetésével. Támogatják a gendertéma megjelenítését az oktatásban és az egyetemi életben, segítik a hallgatók gendertémájú szakdolgozatait, és részt vesznek minden olyan kezdeményezésben, amely a nők munkaerőpiaci lehetőségeit aktívan javítja.

1 A központ angol nyelvű honlapja: <http://gender.ceu.hu/> [2019.09.11.]

2 A kutatócsoport magyar nyelvű honlapja: <http://www.mfi.uni-miskolc.hu/index.php/hu/tudomanyos-tevekenyseg/102-kutatocsoportok/gender> [2019.09.11.]

A Szegedi Tudományegyetemen már az 1990-es évek elején elkezdődött a nőtudományok kutatása és tanítása, leginkább az irodalomtudomány és a nyelvészet keretei között.³ Napjainkban az angol szakon tanuló, mesterszakos-diákok vehetnek fel angol nyelvű kurzusokat a gendertematikához kapcsolódóan. Néhány kurzus a kínálatból: *Introduction to Gender Studies; Gender, Race, Class; Subjectivity and the Female Body, Feminist Literary Theory and Criticism; Histories of Women's Writing in English*. A szegedi kutatóközpont angol nyelvű, *TNTeF, the Interdisciplinary eJournal of Gender Studies* címmel kiadott, Magyarországon az első nőtudományokhoz kapcsolódó elektronikus folyóirata⁴ számos magyar és külföldi, a nőtudományhoz kapcsolódó témákkal foglalkozó kutatónak teremt publikálási lehetőséget.

Nőtörténeti kurzusok a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara abban a magyarországi városban működik, ahol 1367-ben az első magyar egyetem létrejött. A 20. században, 1923-ban indult újra Pécsen az egyetemi képzés, a Bölcsészettudományi Kar jelenlegi működésének pedig 1983-ban teremtették meg a törvényi kereteit. Ezen a karon napjainkban ugyan több fontos kutatócsoport és kutatóintézet működik, ezek között azonban nőtudományi vagy nő történeti kutatóközpontot nem találhatunk. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a Pécsen tanuló diákoknak nélkülözniük kell a társadalmi nemekkel, nők történetével kapcsolatos kurzusokat és tudástartalmakat. A Bölcsészettudományi Kar keretei között ugyanis különböző tanszékeken és intézetekben számos oktató végez nőtudományos kutatásokat is: irodalmárok, nyelvészek, szociológusok, pszichológusok, romológusok, történészek és neveléstudománnyal foglalkozó tanárok. Kutatási eredményeik helyett kapnak a BA és MA szintű kurzusaik tematikájában, megjelennek a Kar tudományos konferenciáin, a diákok szakdolgozati témaválasztásában, valamint a bölcsészettudományi területen működő doktori iskolák képzéseiben.

Nőtörténet és lánynevelés a Neveléstudományi Intézet tanárképzési programjában

A nőtudomány, azon belül is kiemelten a lánynevelés és a női művelődés története hangsúlyos csomópontja a pécsi Bölcsészettudományi Karon folyó tanárképzésnek, valamint kiemelt területe ez az 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténeti programjának. A Neveléstudományi Intézet BA és MA szintű képzésein, illetve az új, kompetenciaalapú, 5 + 1 éves osztatlan tanárképzésben is több kurzus keretei között esik szó a nőnevelés történetéről (az ókortól napjainkig, a nyugati kultúra jellemzői mellett a nem európai kultúrákra nyújtott kitekintéssel).

A lánynevelés és női művelődés történetének a feltárása Magyarországon sem új keletű kezdeményezés. A nő- és a neveléstörténet gazdag tematikájának kiemelkedő, már a korábbi századokban is gyakran kutatott területét jelenti a *nőnevelés múltjának* feltárása. A tématerület historiográfiája egyrészt azt mutatja, hogy a nőnevelés-történet az „általános” neveléstörténet egyik ága volt az elmúlt évtizedekben, másrészt pedig a leányiskolák és a lányok neveléséről szóló eszmék kutatásának felfutását láthatjuk. (Ez utóbbiak alatt világszerte leginkább a középosztálybeli lányok nevelését értik a kutatók, hiszen a közép- és felsőszintű intézményesült képzésben túlnyomórészt ők vettek részt.) Hunt megállapítása

3 Történetéről itt található angol nyelvű összefoglalás: <http://gender.ieas-szeged.hu/history/> [2019.09.11.]

4 Az angol nyelvű folyóirat honlapja: <http://tntefjournal.hu/en/> [2019.09.11.]

szerint a nőnevelés kérdése a neveléstörténetben szinte minden esetben vagy alárendelten, vagy elkülönítetten kezelt téma (HUNT, 1987:XII). A nőnevelés-történet kutatásában is új dimenziókat nyitott és korszerű megközelítési módokat tett lehetővé a genderszempontról vizsgálódás, amelyet értelmezési keretként használva világossá vált, hogy az utóbbi másfél évszázad során a nyugati világban mindenütt – így természetesen Magyarországon is – a lányok iskolai képzése során jelentős konfliktusok keletkeztek a munkára nevelésük és az otthoni (hagyományosan női) feladataikra felkészítésük között (HUNT, 1987:XIII). Az elmúlt időszak kutatásai arra is rámutattak, hogy milyen szoros a nő- és a társadalomtörténet kapcsolata, hogy a leánynevelés részletei és összefüggései nem elemezhetők és érthetők meg széles társadalom- és nőtörténeti háttér nélkül. A kutatások fontos hozadéka, hogy világosan láttatják: nem beszélhetünk egyetlen társadalom esetében sem átfogó módon a „lánya neveléséről” vagy „a nők művelődési szokásairól”, hiszen a nevelési célokat, tartalmakat, lehetőségeket illetően éppúgy jelentős társadalmi, felekezeti, nemzetiségi különbségek léteztek, mint a kutatások főszereplőiként aposztrofálható lányok iskolai, családi nevelési tapasztalatait illetően.

Nőnevelés-történet az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában

A Neveléstudományi Doktori Iskola, amely 2006-ban alakult meg, jelenleg két programmal működik (Nevelésszociológia és Oktatástörténet), és 4 évfolyamán körülbelül 150 diák tanul. Közülük többen foglalkoznak kifejezetten nőnevelés-történeti kutatásokkal, és szerettek fokozatot ehhez a tématerülethez kapcsolódóan.

A pécsi „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola nevelés- és művelődéstörténeti kurzusain a nőneveléssel kapcsolatosan bemutatásra kerülő időszak a 18–20. század, és hangsúlyozottan a 19–20. század fordulójáról folynak kutatások. A doktorhallgatók által kutatott témák között például a következők szerepelnek: a lányok/nők jelenléte a századforduló kereskedelmi szakoktatásában (Nagy Adrienne), a régi iparoktatásában (Vörös Katalin), a nők megjelenése a pedagógusi pályán / tanítónői memoárok, levelezések vizsgálata (Takács Zsuzsanna Mária), az osztrák és magyar női sajtó / pedagógiai sajtó nőneveléssel kapcsolatos cikkanyagának összevető tartalomelemzése (Téglás Eszter), a koedukáció megvalósulása az egyetemi képzésben, az ezzel kapcsolatos vélemények és viták a 19–20. század fordulóján (Pálmai Dóra), a régi magyarországi tankönyvek nőképének vizsgálata (Molnár-Kovács Zsófia), a református leányiskolák történetének bemutatása (Ács Mariann), a 19. századi olvasástörténet női aspektusainak feltárása (Maisch Patrícia) és a női alkotók helye az irodalomtanításban (Szabó Hajnalka Piroska).

Ami a jelenleg futó pécsi kutatásokban újdonságként szerepel az elmúlt évtizedek magyar feltárásaihoz képest, az egyrészt a térben és időben is komparatív szemléletmód, másrészt az írott, hagyományosan levéltárakban őrzött forrásanyag mellett új, másféle forráscsoportok kutatásba történő bevonása. Figyelmünk középpontjában áll így többek között a magánzféra körébe tartozó írott és tárgyi emlékek vizsgálata (naplók, önéletrajzok, memoárok, magánlevelezések, személyes használati tárgyak, öltözékek), a pedagógiai és női sajtó vizsgálata. Mindemellett a nőkkel és a leányneveléssel kapcsolatosan is igen fontos forráscsoportot jelentenek a Magyarországon és külföldön is alig tanulmányozott, nagyrészt kéziratos formában megőrzött egyházi prédikációk és halotti beszédek, amelyek vizsgálata azért is lényeges, mert az újkorban az olvasni nem tudó emberek, a legkülönbözőbb társadalmi réteghez és életkori csoporthoz tartozó, mindkét nem tagjai számára is ismeret-közvetítő és véleményformáló szerepük volt. A leányiskoláztatás történetének fontos írott forrásai továbbá a statisztikai adatokat tartalmazó iskolai évkönyvek, értesítők és a népeségösszeírások különböző adatsorai (főként a 19. század közepétől kezdve). A szép-irodalmi mű mint forrás is segítheti a nőtörténeti kutatásokat, az ókori drámáktól a közép-

kori verseken át az újabb kori regényekig. Ezek a források egyrészt amiatt fontosak, mert – kellő kritikával és más, történeti forrásokkal történt összevetés után – feltárható belőlük a nők társadalmi reprezentációja. Az irodalmi művek esetében a genderkutatásokban gyakorta külön vizsgálat tárgyát képezik a nők által létrehozott és hátrahagyott irodalmi alkotások. Ezekre azért is érdemes külön figyelmet fordítani, mert a 19. századtól elkezdett irodalomtörténeti „kánonok” gyakran nem, vagy alig említik a női alkotókat. (Megjegyezzük, hogy ugyanez a jelenség megfigyelhető a művészettörténet és a tudománytörténet esetében is.) Az írott források mellett a nőkkel, lányiskolákkal kapcsolatos képanyag (családi fényképek, sajtófotók, művészeti ábrázolások, a művelt, emancipált nőket neveléséssé tevő karikatúrák), valamint a 20. század történetének megismeréséhez az oral history emlékei is fontos források.

Az új forráscsoportok feltárásához természetesen új elméleti és módszertani keretek is szükségesek. A már említett komparatív szemléletmód mellett a tartalomelemzés, az ikonográfiai-ikonológiai elemzések, a diskurzus-elemzés, a prozopográfia, a mikrokatatások jelentik a fő irányokat a pécsi doktori iskolában.

A felsorolt kurzusokon és kutatásokon kívül a pécsi bölcsészképzés esetében több, pszichológiai, néprajzi, nyelvészeti és szociológiai tárgyú kurzusnak is része kisebb-nagyobb súllyal és hangsúllyal a női témák, illetve a társadalmi nemek bemutatása. A Pécsi Tudományegyetemen a közeli jövőben kiemelt feladat lehet egy nő történeti és/vagy a társadalmi nemek kutatásával foglalkozó kutatócsoport vagy központ létrehozása.

Miért fontos a nő történet megjelenítése a felsőoktatásban és a tanárképzésben?

A hagyományos történetírás művelői hosszú időn keresztül, a történelem tudományának 18–19. századi kialakulásától (a modern nemzetállamok létrejöttétől) kezdve a múlt tanulmányozását többnyire úgy végezték, hogy a nők történetére nem, vagy csak alig, és inkább „mellékesen” fordítottak figyelmet. A 19. század végére (férfi-) szakmává váló történetírás középpontjában a politika- és hadtörténet állt, ez pedig „a férfiak felsőbbrendű jogait, tetteit, gondolatait és katonai sikereit ünnepelte” (PETŐ, 2006b:515), és a múlt bemutatásából nem csupán a nők, hanem a gyermekek, a nem nyugati kultúrák népei, a kisebbségek, illetve a közélet szféráján kívül eső, a magánélethez tartozó történések is kimaradtak. Pierre Grimal egy korábban írt véleménye szerint „a történészek csak a férfiak történetéről tudnak... Felhasználják azt a kettősséget, hogy sok nyelv ugyanazzal a névvel jelöli az emberi nem képviselőit általában, mint a hímneműeket, és azon a címen, hogy az „emberek” történetét mesélik el, a férjek, fivérek, fiúk és apák történetére szorítkoznak. A lányok, asszonyok, nővérek és anyák csendben jelen lehetnek mint titkos utasok: csak mellőztetésük által léteznek. Vannak ugyan közöttük olyanok, akik helyet kaptak az emberiség évkönyveiben, de azok rögtön gyanúsak is, hogy hűtlenek lettek a nőiességükhöz. Jeanne d’Arc-ot egy kicsit azért is égették el, mert makacsul férfiruhát hordott.” (GRIMAL, 1965:7) Számos hasonló kutatói véleményt idézhetünk még, amelyek rámutatnak a hagyományos történetírás szemléletbeli hibáira, hiányosságaira. Gisela Bock német történész például így fogalmazott: „a hagyományos történetírásban a történelem olyasmis volt, amit a férfiak csinálnak, szenvednek el, írnak le, s a férfiak történelembeli – vagy a történelemmel kapcsolatos – tapasztalata »általában« a történelemmel azonosult.” (BOCK, 1990:25–26) A tudományos történetírás fejlődési fázisait több írásában vizsgáló német kutató, Iggers szerint a 19. század közepétől a 20. század közepéig uralkodott a történetírásban és múlt kutatásában az a történeti módszer, amelynek a lényegét a források kritikai vizsgálata jelentette. A történelem tudományos jellegét maga a módszertan adta. A kutatók előtérbe helyezték,

előnyben részesítették az írott forrásokat, főként a hivatalos, levéltárban, irattárban őrzött iratokat. „Ezek a források feltárták a politikai döntéshozó helyzetben lévő, többnyire férfi történelmi szereplők szándékait...” (IGGERS, 2005:55) A nők történetének feltárásához alapot jelentő forrásokat viszont a tudományos történetírás kezdeti szakaszában nem, vagy alig kutatták, illetve ezek eleve sokkal kisebb mennyiségben keletkeztek és őrződtek meg a történelem során, lévén maga a források konstruálása és továbbhagyományozása is főként a férfiak világához kötődő tevékenység.

A feminizmus 19. század végétől kibontakozó különböző hullámai és áramlatai, a múlt-kutatásban a 20. század középső időszakától, de különösen a II. világháborút követően kibontakozott úgynevezett *társadalomtudományi megközelítések*, a nők megjelenése a történelmi szakmában egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy a hagyományos történetírás férfiközpontú múltbrazolása a 20. század második felére megkérdőjeleződött. [A II. világháborút követően az úgynevezett *társadalomtudományi történetírás* különböző formái alakultak ki (például az amerikai „New History”, a francia Annales folyóirat körül szerveződő történelemszervező generációk, Németország weberi történetírása, a szovjet típusú marxizmus-leninizmus és a nyugati típusú neomarxizmus). Ehhez kapcsolódtak a gazdasági-demográfiai típusú és a kvantitatív elemzéseken nyugvó irányzatok is, amelyek máig nagy jelentőséggel bírnak a történettudományban. Lásd erről: IGGERS, 2005:56.] A nőtörténetírás tulajdonképpen ennek a szemléletnek a kritikájaként született, és a bírálat elméleti és empirikus szinten is kibontakozott. Ez az új kutatási szemléletmód rámutatott arra, hogy ugyan a nők és a férfiak története természetesen együttesen tette ki a múltat, mégis más a „a történelemben jelentkező és a történelemmel kapcsolatos női tapasztalat” (Bock, 1990:30).

A nőtörténet kutatása, illetve (újabbban) a történelem genderszemléletű feltárása néhány évtizeddel ezelőtt még gyerekcipőben járt. Napjainkban ez a történettudomány egyik leginkább virágzó területe, jól kidolgozott elméleti és módszertani alappal, amely napról napra dinamikus fejlődik, és – inter- és multidiszciplináris megközelítésekre támaszkodva – mind jobban átforgalmazza az előző korokról való ismereteinket. Külföldi és hazai szerzők ezrei próbálják kutatásaikkal és műveikkel bizonyítani, hogy a nőtörténet tanulmányozása nem másodrangú tevékenység, hanem a történettudományi kutatások szerves része, azok kiteljesítője (FRENCH, POSKA, 2007:XI). Mindez karöltve jár azzal a folyamattal, ahogyan a bölcséleti tudományok legkülönbözőbb területein – például az irodalomtudományban, pszichológiában, szociológiában, etnográfiaiban, művészettörténetben, színház-tudományban, a filozófiában stb. – is megjelenik a női látásmód. (LANGLAND, GOVE, 1981)

A korábban hagyományosan használt történelmi forrásanyagnál szélesebb bázissal dolgozó, a múlt korszakolását átértelmező, a nemek dichotómiáit kritika alá vonó, a nyugati világ hagyományosan sikeres és befolyásos férfiakra, férficsoportokra koncentrálnak narratíváit kitérítő nőtörténetírás gyökeresen új képet közvetít a múltból. Ennek újszerű kereteket ad a 20. század második felétől kibontakozott (mintegy a társadalomtudományi modellekre adott válaszként született) *kulturalista* megközelítés a történelmi kutatásokban. Ez a szemléleti mód olyan történetírásra támaszt igényt, amely a lakosság széles tömegei (mindkét nem, minden korosztály, nem csak a többségi társadalom tagjai) felé fordul, nem követi a történelem lineáris folyamatként való felfogását, és jellemzője még az is, hogy (legalábbis elméletben) a „Nyugatra való fixálódástól a nem-nyugati társadalmak és kultúrák felé fordul” (IGGERS, 2005:56), amelyek önmagukban is értékesek és figyelemre méltók, bonyolult kapcsolati rendszereik vizsgálata pedig új megvilágításba helyezheti a múltból való eddigi tudás számos elemét. A gazdasági-politikai fókuszálás helyett ez a fajta, a nőtörténet-írás fejlődésére is jelentősen ható történetírói szemléletmód a kulturális (vallási, ideológiai, művelődés- és nevelésügyi stb.) tényezőket vizsgálja.

Az egyetemeken Magyarországon, így a Pécsi Tudományegyetemen is egyre fontosabbá válik a bölcséleti és társadalomtudományi tudományágakhoz tartozó szakok, kurzusok

tartalmában a nőtörténet és a genderszemlélet megjelenítése, a nők történelmi emlékein és tapasztalatain alapuló tudás reprezentálása. Ennek támogatásához a tantervek kidolgozása mellett szükséges olyan tematikus könyvtárak, elektronikus könyvtárak, levelezőlisták létrehozása és további bővítése, amelyek a tanárok és diákok munkáit segíthetik. Természetesen a magyarországi kutatóknak és diákoknak is lehetőségük van nemzetközi szervezetekhez kapcsolódni, könyvtárakban, adatbázisokban folytatni kutatásokat, véleményem szerint azonban kevés lehetőséget használnak ki a téma iránt érdeklődő magyarok. A forrásközpontú történelemtanítással együtt az élményközpontú, kreativitást és kritikai érzéket fejlesztő történettudomány, neveléstörténet és irodalomtörténet művelése szükséges. Ehhez fontos a hagyományosan frontális munkán, tanári előadásokon nyugvó egyetemi képzés folyamatos átalakítása: a kooperatív munkamódszer, a projektmódszer alkalmazása éppúgy szükséges, mint az alapos kutatómódszertani felkészítés, a nőtörténet forrásainak fő lelőhelyeként működő közgyűjtemények (levéltárak, könyvtárak, múzeumok, képtárak, virtuális adattárak stb.) megismerése.

A közoktatásban, a felsőoktatásban, a tudományos utánpótlásképzésben, valamint az élethosszig tartó tanulás folyamatában most, a harmadik évezred kezdetén hangsúlyosá kell tenni a történelem újszerű, a nők történetét is a kutatások és oktatás középpontjába helyező szemléletet. Igazi áttörést az hozhat majd, ha a nők története nem csupán különálló tantárgyként vagy egy-egy egyetemi kurzus kis részeként kerül bemutatásra, hanem a múlt megismerése során szervesen összefonódik a társadalmi nemek történetével kapcsolatos valamennyi ismeretünk. Olyan történelempépet kell kidolgoznunk, amely a lehető legkomplexebb módon tudja modellálni azt, hogy milyen volt a múlt. Ehhez a diakrón szemléletmód mellett szinkrón látásmód is szükséges, a térben és időben összehasonlító, probléma- és forrásközpontú kutatásokat össze kell kapcsolni a hatás- és recepcióvizsgálatokkal. Minél inkább helyére kerül a nőtörténet az egyetemi curriculumokban (is), annál közelebb kerülünk az esélyegyenlőséget szem előtt tartó, a demokratikus alapokat megerősítő, a férfiak és nők jogait és lehetőségeit együttesen kiteljesítő társadalomhoz.

Irodalom

- BALOGH Margit, S. NAGY Katalin (2000., szerk.): *Asszonyorsok a 20. században*. Budapesti Műszaki Egyetem Szociológia és Kommunikációs Tanszék – Szociális és Családvédelmi Minisztérium Nőképviseleti Titkársága, Budapest.
- BOCK, G. (1990): A nőkkel foglalkozó történetírás az NSZK-ban és nemzetközi összefüggésben. In: Vári András (szerk.): *A német társadalomtörténet új útjai*. Közép- és Kelet-Európai Akadémiai Kutatási Központ, Budapest.
- DEZSŐ Renáta Anna (2017): Becoming a Mama PhD in a Post Socialist Country. In: Orosz at al (ed.): *Limes 2017*, 93–107. <http://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2018/02/Limes2018.pdf>
- FÁBRI Anna (1996): *„A szép tiltott táj felé”*: Magyar írónők a két századforduló között (1795–1905). Kortárs Kiadó, Budapest.
- FÁBRI Anna (1999., szerk.): *A nő és hivatása*. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1777–1865. Kortárs Kiadó, Budapest.
- FÁBRI Anna, BORBÍRÓ Fanni és SZARKA Eszter (2006., szerk.): *A nő és hivatása II*. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866–1895. Kortárs Kiadó, Budapest.
- FRENCH, K. L., POSKA, A. M. (2007): *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500*. Boston-New York, Houghton Mifflin Company.
- GRIMAL, P. (1965): Introduction à l'histoire mondiale de la femme. In: Grimal, P.: *Histoire mondiale de la femme. Vol. 1. Préhistoire et Antiquité*. Paris, Nouvelle librairie de France.

- GYÁNI Gábor (1973): *Család, háztartás és a városi cselédség*. Magvető, Budapest.
- HUNT, F. (1987., szerk.): *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850–1950*. New York & Oxford: Basil Blackwell.
- IGGERS, G. G. (2005): A történetírás elmélete és története. *Magyar Lettre Internationale*, 58.
- INTERNATIONAL CONFERENCE (1983): *The Role of Women in the History of Science, Technology and Medicine in the 19th and 20th C.* Veszprém, Hungary.
- JUHÁSZ Borbála (1999): Women in the Hungarian Revolution of 1956. The Women's Demonstration of December 4th. In: Pető Andrea, Rasky Béla (szerk.): *Construction and Reconstruction. Women, Family and Politics in Central Europe 1945–1998*. (The Program on Gender and Culture, Austrian Science and Research Liaison Office, Budapest, OSI Network Women's Program.) Budapest, CEU. 19–32.
- KÉRI Katalin (1999): *Tollam szivárványba mártom*. Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig. Elektronikus kiadás, Pécs. <http://mek.niif.hu/02100/02110/html/index.htm> címen [2019.09.11.]
- KÉRI Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel*. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- KÉRI Katalin (2018): *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- KONCZ Katalin (1987): *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KÜLLŐS Imola (1999., szerk.): *Hagyományos női szerepek – Nők a populáris kultúrában és a folklórban*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest.
- LAAKSO, J.: *Fragen der »finnisch-ugrischen Frauengeschichte« am Beispiel der Geschichte Ungarns*. <http://homepage.univie.ac.at/johanna.laakso/gender03/ungg.html> [2019.09.11.]
- LADÁNYI Andor (1996): Két évforduló. A nők felsőfokú tanulmányainak száz éve. *Educatio*, 3. 375–389.
- LADÁNYI Andor (2000): Egyetemi nőkérdés. In: Ladányi Andor: *Klebensberg felsőoktatási politikája*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- LADÁNYI-TURÓCZY Csilla (2002., szerk.): *Vox mulieris*. Palimpszeszt, január 16. http://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/16_szam/index.htm
- LANGLAND, E., GOVE, W. (1981., szerk.): *A Feminist perspective in the Academy*. The Difference it Makes. Chicago – New York, The University of Chicago Press.
- LÉDERER Pál (1999., szerk.): *A nyilvánvaló nők*. Prostitúció, társadalom, társadalomtörténet. Új Mandátum, Budapest.
- NAGY Bea, S. SÁRDI Margit (1997., szerk.): *Szerep és alkotás*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- NAGYNÉ SZEGVÁRI Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777–1918)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- OROSZ Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PÉTER Katalin (1985): *A csejtei várúrnő: Báthory Erzsébet*. Helikon Kiadó, Budapest.
- PETŐ Andrea (1997): Hungarian Women in Politics. In: Scott, J. és mtsai. (szerk.): *Transitions, Environments, Translations: The Meanings of Feminism in Contemporary Politics*. New York, Routledge. 153–161.
- PETŐ Andrea (2001): Kontinuität und Wandel in der ungarischen Frauenbewegung der Zwischenkriegperiode. In: Gerhard, U. (szerk.): *Feminismus und Demokratie*. Europäische Frauenbewegung der 1920er Jahre. Königstein, Ulrike Helmer Verlag, 138–159.
- PETŐ Andrea (2002): The History of the Women's Movement in Hungary. In: Braidotti, R., Griffin, G. (szerk.): *Thinking Differently*. A Reader in European Women's Studies. London, Zed Books. 361–372.
- PETŐ Andrea (2003a): *Napasszonyok és holdkisasszonyok*. A mai magyar konzervatív női politizálás alaktana. Balassi Kiadó, Budapest.

- PETŐ Andrea (2003b, szerk.): *Társadalmi nemek képe és emlékezete Magyarországon a 19-20. században*. Nők a Valódi Esélyegyenlőségért Alapítvány, Budapest.
- PETŐ Andrea (2003c): *Hungarian Women in politics 1945–1951*. East European Monographs, Columbia University Press.
- PETŐ Andrea (2003d, szerk.): *Női esélyegyenlőség Európában*. Nőtudományi tanulmányok és a munkaerőpiac kapcsolata Magyarországon. Balassi Kiadó, Budapest.
- PETŐ Andrea (2006a, szerk.): *A társadalmi nemek oktatása Magyarországon*. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest.
- PETŐ Andrea (2006b): Társadalmi nemek és a nők története. In: Bódy Zsombor, Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Hagyományok, irányzatok, módszerek. Osiris Kiadó, Budapest.
- PETŐ Andrea, SZAPOR Judit (2004): Women and the Alternative Public Sphere: toward a redefinition of women's activism and and the separate spheres in East Central Europe. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*. 12 (3), 172–182.
- PETŐ Andrea, SZAPOR Judit (2007): The State of Women's and Gender History in Eastern Europe: The Case of Hungary. *Journal of women's history*. 19 (1) 160–166.
- PUKÁNSZKY Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- R. VÁRKONYI Ágnes (1997., szerk.): *Nők a magyar történelemben*. Zrínyi Kiadó, Budapest.
- S. SÁRDI Margit, TÓTH László (1997., szerk.): *Magyar költőnők antológiája*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- SCHADT Mária (2003): „Feltörekvő dolgozó nő”: Nők az ötvenes években. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- SCHWARTZ, A. (2008): *Shifting Voices*. Feminist Thought and Women's Writing in Fin-du-Siècle Austria and Hungary. Montreal, McGill-Queen University Press.
- TÁRKI: A nőkkel és nemi szerepekkel kapcsolatos empirikus adatfelvételei. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/nok/kutatasok/> [2019.09.11.]
- Tematikus szám (1991): *Pesti nő a századfordulón*. Rubiconline, Kincstár, 3. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/kincstar_1991_03_szam/
- Tematikus szám (1994): *Férfi-nő*. Café Babel, Archívum, 11–12. <http://www.cafebabel.hu/szamok/ferfi-no>
- Tematikus szám (1996): Nők. *Educatio*, 3. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00078/pdf/Tematikus_szam_\(2000\):_Nok_-_szempontok._Korunk,_oktober](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00078/pdf/Tematikus_szam_(2000):_Nok_-_szempontok._Korunk,_oktober)
- Tematikus szám (2000): Nők – szempontok. *Korunk*, október.
- Tematikus szám (2001): NŐK A TÖRTÉNELEMBEN: NŐTÖRTÉNELEM. Rubiconline, Kincstár, 6. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/kincstar_2001_06_szam/6/2
- Tematikus szám (2007): Női szerepek. *Korunk*, március
- Tematikus szám (2007): Társadalmi nemek. *Educatio*, 4. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00042/pdf/>
- THUN Éva (2011): *A nőtudomány és a társadalmi nemek tudománya*. I-II. <http://thuneva.blogspot.hu/2011/06/notudomany-es-tarsadalmi-nemek.html> [2019.09.11.]
- TÓTH Tünde (2002., szerk.): Nőképek. *Palimpszeszt*, december 19. http://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/19_szam/index.html

ROMOLÓGIAI ISMERETEK ÉS TANÁRKÉPZÉS

Írásunkban egy olyan, negyedik éve zajló kurzus tapasztalatairól számolunk be, mely a Pécsi Tudományegyetem természettudományi és a bölcsészkar tanárszakos-hallgatóinak nyújt lehetőséget arra, hogy tanulmányaik során romológiai ismeretekkel találkozzanak. Olyan komplex reflexiót kívánunk összegezni, amely oktatói, kutatói és hallgatói nézőpontokat, azok önmagukra irányított tekintetét egyaránt feltételezi. Foglalkozunk a kurzushoz kapcsolódó történetiséggel, tematikus változásokkal és a kurzus fejlesztési lehetőségeivel. Ezzel együtt ismertetjük azon kérdőíves vizsgálatunkat (be- és kimeneti mérés, 131 fő) is, amit a 2016/2017-es tanév tavaszi félévében végeztünk a hallgatók körében, és amelynek kapcsán képet alkothattunk a hallgatók előzetes ismereteiről, viszonyulásairól, továbbá arról, miként és mennyiben változtak azok a szemeszter végére.

Bevezetés

A kurzus tanárképzésben való megjelenésének több tényező is az eredője. Egyrészt ahhoz, hogy a Nemzeti alaptantervben (2012) megfogalmazottak teljesüljenek („a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői [...] a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek”), a gyakorló pedagógusoknak releváns alapismeretekkel kell rendelkezniük hazánk nemzetiségeire, így a legnagyobb lélekszámú nemzetiségre vonatkozóan is. Másrészt a kurzus hozzá kíván járulni a pedagógusok/pedagógusjelöltek befogadó attitűdjének alakításához, interkulturális kompetenciájának fejlesztéséhez (vö. GORDON GYÓRI, 2014). Ennek szükségességét mutatja több korábbi kutatás. Kállai írása, amely a felsőoktatásban megjelenő romológiai kurzusokra vonatkozó 2007-es kutatás eredményeit rögzíti, kitér Kaltenbach ombudsmani vizsgálatára (KALTENBACH, 2001). Ez rámutatott arra, hogy a pedagógusjelölteknek csupán 7%-át jellemzi előítéletmentesség, tolerancia a cigányokkal, romákkal kapcsolatban, valamint megemlíti Vásárhelyi vizsgálatát, amit történelemszakos-hallgatók körében végzett (VÁSÁRHELYI, 2003), e szerint rasszistának tekinthető a mintába került 500 fő harmada (KÁLLAI, 2012:4). Kállaiék kutatásának fontos eredménye, hogy – bár az előítéletek csak kissé csökkentek – a vizsgált kurzusokon részt vevő hallgatók társadalmi problémák iránti érzékenységének növekedése volt kimutatható, és kevésbé zárkóztak el olyan munkahelyen történő munkavégzéstől, ahol a diákok és kliensek között cigányok, romák is találhatóak. (KÁLLAI, 2012:19)

A kurzus előzményeként tekinthetünk arra a 2014 tavaszán tartott, egy tanárképzésben részt vevő csoport számára szervezett „paletta-kurzusra”, amit a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének oktatói tartottak, ismertetve kutatási területük legfontosabb és legújabb eredményeit. Továbbá a kurzus előzménye az is, hogy a tanári mesterképzésben részt vevő hallgatók több tantárgya (Iskola és társadalom, Nevelésszociológia, Inkluzív pedagógia) tartalmazott cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket, és ezeket támogató elkészült

2014-ben egy *Inkluzív pedagógia* című kétkötetes oktatói segédanyag (VARGA, 2015); ennek egyik része a romológia ismeretköréhez tartozó tananyagokat tartalmaz.

2015-től az osztatlan tanárképzés hallgatói közül a Pécsi Tudományegyetem természet-tudományi és bölcsészkar tanárszakos-hallgatók, valamint a Hittudományi Főiskolán tanulók egyre növekvő létszámban vesznek részt a kurzuson: a 2015/16-os tanévben hat, 2016/17-ben nyolc, 2017/18-ban tíz (20-25 fős) csoport vett részt a kurzuson. A növekvő létszám és a tapasztalatok is azt indukálták, hogy a kurzus oktatói évről évre folyamatosan tananyagfejlesztést is végeztek, és létrehoztak egy folyamatosan bővülő feladatbankot is.

A kurzusleírás megfogalmazza a célokat: „A kurzus a romológia területéhez – szorosabban vagy tágabban – kapcsolódó témákat tárgyal. A tematikus egységek olyan romológiai alapismereteket kínálnak, amelyek segítik a hallgatókat abban, hogy értő-értelmező módon lássák a társadalmi folyamatokat, tanárként és kritikai értelmiségiként pedig hozzájáruljanak egy nyitottabb társadalom alakításához” (részlet a kurzusleírásból). A kurzus „tétje” tehát „nem a romológia elbeszélhetősége” (BECK, 2013:20), azaz ennek az elbeszélhetőségnek a megmutatása, inkább a különböző tudományterületek, nézőpontok első találkozási teréről van szó egy látszólag tematikus fókusz kapcsán.

A kurzus olyan témákat tárgyal, amelyek szorosabban vagy tágabban a romológia tudományterületéhez köthetők. Így foglalkozik a romológiával mint tudományos diskurzussal, a romológiai kutatások problematikájával, az európai és magyarországi cigány csoportokkal, a cigányok, romák történeti vizsgálataival, szociológiai megközelítésekkel, néprajzi és kulturális antropológiai kutatásokkal, a művészeti alkotások kapcsán pedig a reprezentáció és önreprezentáció kérdéskörével. Mivel tanárszakos-hallgatók vesznek részt a kurzuson, kiemelten foglalkozunk a „cigányok, romák – iskola – oktatáspolitiká” összefüggésrendszerével, többek között a magyarországi cigányság iskolázottsági helyzetének változásával, a támogató programokkal, továbbá a cigányok, romák tankönyvi reprezentációjával. Az elmúlt években a hallgatóknak arra is lehetőségük nyílt, hogy megismerkedjenek különböző iskolai és iskolán kívüli programokkal, intézményekkel, valamint cigány, roma civil szervezetekkel és ezek tevékenységeivel. A kurzus során támaszkodunk azokra a (tananyag-) fejlesztésekre, megjelent művekre, amelyek a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékéhez köthetők (CSERTI CSAPÓ, 2015; ORSÓS, 2015; VARGA, 2015; *Romológia* folyóirat).

A kurzus során a hallgatóknak minden évben lehetőségük nyílt arra, hogy tereptapasztalatot szerezzenek. Bepillantást nyerhettek egy pécsi roma civil szervezet által fenntartott tanoda működésébe, ahol hátrányos helyzetű, főként cigány, roma gyerekekkel foglalkoznak. Továbbá múzeumlátogatáson megtekinthették a pécsi Parajmos – Roma Holokauszt Kiállítást, amelynek során Márfi Attila nyugalmazott levéltáros, a téma szakértője tartott előadást és tárlatvezetést.

A Dél-Dunántúl régióban nagyon sok cigány/roma civil szervezet működik, amelyek közül az egyik legrégebben fennálló a pécsi székhelyű Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület, amit 1999-ben alapítottak többségében roma/cigány származású egyetemisták azzal a céllal, hogy a romák társadalmi és egyéni problémáit, hátrányait kezeljék, önkéntes és lelkes munkájukkal segítsék. Az alapító okiratba foglalt legfontosabb irányelvek közé tartozik a roma/cigány gyermekek és fiatalok oktatása és nevelése, valamint identitásuk erősítése. Fontos célként jelenik meg a kultúra és a hagyományok ápolása mellett a különböző cigány nyelvek átadása, tanítása. Az egyesület különböző tevékenységei ugyanakkor a közösségi élet fellendítése, a roma/cigány emberek életkörülményeinek javítása és jogaik védelme, valamint a drogmegelőzés és az egészséges életre való nevelés köré is szerveződnek. (LAKATOS, 2016a)

A kurzus során a hallgatóknak lehetőségük nyílt megismerkedni olyan iskolán kívüli, civil szervezet által működtetett tanulássegítő és hátránykompenzáló programmal, amely

során bepillantást nyerhettek a hátrányos helyzetű gyerekekkel való intenzív pedagógiai munkába. A Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület tanodaprogramján keresztül ismerkedhettek meg a hallgatók ezzel az országosan működő projekttel.

[A magyarországi formális oktatási rendszer – többek között az oktatás méltányossága szempontjából – fokozódó mértékű diszfunkcionális működése miatt (CSAPÓ, FEJES, KINYÓ ÉS TÓTH, 2014) egyre inkább szükség van a közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programokra (CSOVCSICS, 2016; L. RITÓK, 2016). E programok egy lehetséges megvalósulási formája a *tanoda*. A tanoda civil vagy egyház szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szintéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amit a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el (SZÜCS, 2015). A tanodák létrehozásában alapvető szerepet játszott az a feltételezés, hogy a „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, így lehetőség szerint egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség (például KERÉNYI, 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés.]

A tanodaprogram megvalósítására a Pécs-Szabolcs szegregátumhoz tartozó Hősök tere és környéke, valamint György-telep vonzáskörzetében, egy gazdaságilag és szociálisan is leszakadó területen került sor. A program a kompetenciafejlesztés és a közösségi pozitív élmények mellett a tehetséggondozásra és a kulturális identitás erősítésére is nagy hangsúlyt fektet. (LAKATOS, 2016a)

2014-ben a pécsi helyi önkormányzat támogatásával és a Janus Pannonius Múzeum közreműködésével a Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület kezdeményezésére megvalósulhatott az első jelentősebb, a cigány, roma holokauszt témájában rendezett konferencia a városban. A *Lágerek népe – Néptelen romák holokausztja* című konferencián elhangzott előadásokból Márfi Attila szerkesztésében ugyanebben az évben jelent meg egy hiánypótlónak mondható kötet. A konferenciát és a kötet megjelenését követően kerülhetett sor 2015. május 13-án a *Parajmos – Roma holokauszt* címet viselő állandó kiállítás megnyitására, amely fotók és tárgyak bemutatásán keresztül kísérel meg megismertetni cigány sorsokat és életeket a tárlat elején még stilizáltan, majd különböző monitorokon és a falakon a náciizmus tárgyyszerű dokumentumaival egyre konkrétan. A kiállítás részeként túlélők nyilatkozatai is megjelennek, és megtekinthető egy, a roma művészek festményeiből álló tárlat is. (LAKATOS 2016b)

A kurzushoz kapcsolódó be- és kimeneti mérés

A kurzus folyamatos fejlesztésének szükségességét felismerve 2017 tavaszán a részt vevő – főként másodéves – hallgatók körében be- és kimeneti mérést végeztünk, és ennek tapasztalataira is építve 2018 tavaszán jelentős változtatásokat hajtottunk végre, ami főként a hallgatói munka és a teljesítés terén jelentkezett.

A vizsgálat módszertana

Vizsgálati eszközként be- és kimeneti kérdőívet használtunk, zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazva. A bemeneti kérdőívet az első, a kimeneti kérdőívet az utolsó órán töltötték ki a hallgatók, az előbbi 130 fő, az utóbbit 131 fő. A vizsgálat céljait a követke-

zókben határoztuk meg: (1) A hallgatókra vonatkozóan: bemeneti és kimeneti ismereteik, viszonyulásaik feltárása, általános és középiskolai tapasztalataik megismerése, a hallgatók által megfogalmazott szakspecifikus/tantárgyi lehetőségek feltárása a romológiai tartalmak integrálása terén; (2) A kurzusra vonatkozóan: a lehetséges fejlesztési irányok megfogalmazása; (3) A mérőeszköz vonatkozásában: a kérdőív pontosítása, finomítása a későbbiekben való felhasználás céljából.

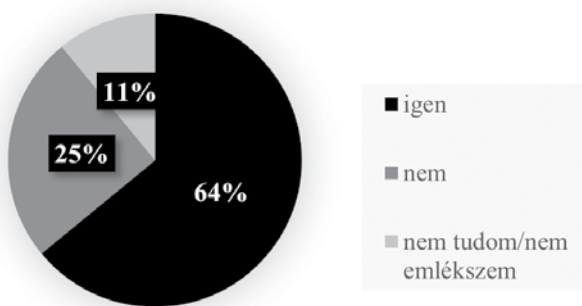
A vizsgálat eredményei

Iskolai tapasztalatok („Általános iskolában /középiskolában volt cigány, roma osztálytársa/tanára?”)

Első körben arra voltunk kíváncsiak, hogy korábbi tanulmányaik során találkoztak-e cigány, roma diáktársakkal. Hiszen az előítéletek felszínesebb benyomásokra, tapasztalatokra épülnek rá, és ezek lebontásában is az ismeretek, tapasztalatok, pozitív benyomások segíthetnek.

Ahogy azt várhatjuk is, a kérdőívet kitöltő hallgatók nagyobb része az általános iskolában járt egy osztályba cigány származású diákokkal. Ennél kisebb százalékban, de öröndetesen sokan (majdnem a hallgatók fele) a középiskolában is együtt tanult romákkal. Ez talán azt a tényt is visszaigazolja, hogy ma már a gimnáziumokban – hiszen, bár erre nem kérdeztünk rá, de feltehetőleg nagyobb részük ilyen iskolatípusból jön az egyetemre – is ott vannak a roma, cigány csoport gyermekei, s nem csak egy-egy erre szakosodott intézményben.

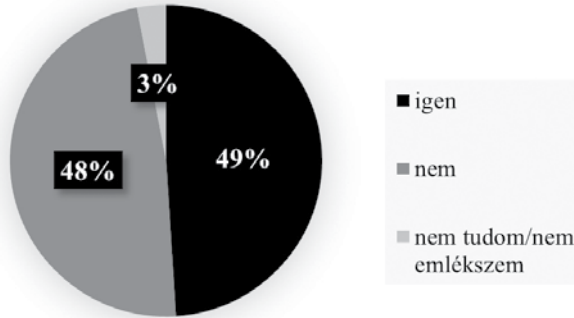
Általános iskolában volt cigány, roma osztálytársa?



1. ábra. Általános iskolai tapasztalatok – tanulókról

A megkérdezettek negyede állította, hogy általános iskolából nincs ilyen tapasztalata. Az ebbe a csoportba tartozók köre a középiskolában csaknem akkora, mint akik együtt jártak cigányokkal. Viszonylag nagy azonban azoknak a csoportja is, akik nem tudták egyértelműen eldönteni, osztálytársaik közt volt-e roma/cigány; bizonytalanok e tekintetben. Főleg az általános iskola tekintetében tűnik magasnak a bizonytalanok 11%-os aránya.

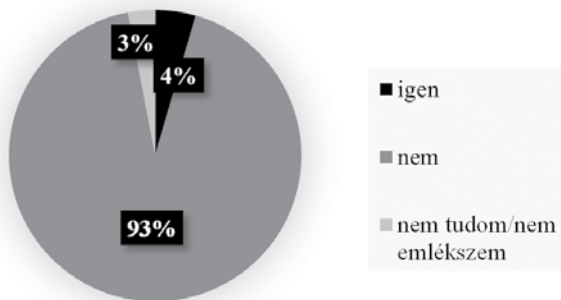
Középiskolában volt cigány, roma osztálytársa?



2. ábra. Középiskolai tapasztalatok – tanulókról

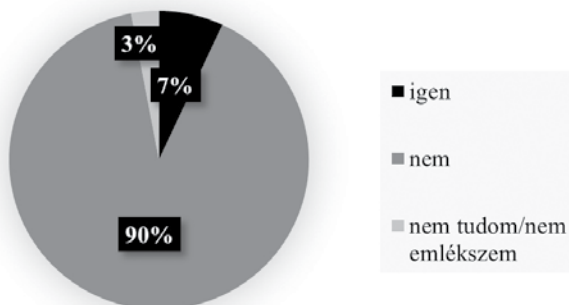
Az is előre várható volt, hogy a hallgatók volt tanáraik között csak elvétve találkoztak cigány, roma származásúakkal. Még öröndetes is, hogy az általános iskolában 4%-uk egyértelműen állította ezt, s középfokon még magasabb volt ez az érték (7%). Az eredmény mögött az is állhat, hogy a PTE diákjairól lévén szó, jelentős részük a Dél-Dunántúl régiójából jár az egyetemre, itt voltak középiskolások, és a térségben a roma, cigány oktatási intézményhálózat kiterjedt volta miatt nagyobb a valószínűsége, hogy e tanárokkal kapcsolatba kerüljenek. A hallgatók egy része a pécsi Gandhi Gimnáziumból érkezik, a cigány, roma nemzetiségi gimnázium tanári karát cigány, roma, és nem roma pedagógusok együtt alkotják, valamint a PTE Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén több mint egy évtizede folyó romológiaszakos-tanárképzés szintén hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok között a romák, cigányok aránya növekedjék.

Általános iskolában volt cigány, roma tanára?



3. ábra. Általános iskolai tapasztalatok – tanárokról

Középiskolában volt cigány, roma tanára?



4. ábra. Középiskolai tapasztalatok – tanárokról

A cigány és roma terminusok reflektált használatbavételéről

A be- és kimeneti kérdőívben szereplő kérdés (*Mi jut eszébe arról a kifejezésről, hogy roma? Mi jut eszébe arról a kifejezésről, hogy cigány?*) válaszainak összevetése során általánosságban azt találtuk, hogy a hallgatók a cigány, illetve roma fogalmakkal reflektáltabban bánnak a kimeneti méréskor: a fogalomhasználat különbözőségeit a tudományos nyelvhasználat kontextusában is felismerni vélik. Bár tipológiai megközelítésről nincs szó, mégis a következőkben ennek az általában vett reflektáltságnak jól körülhatárolható karaktereit soroljuk. A hallgatók által adott válaszok azok, amelyek a kategóriákat képezik, nem pedig a kutatói elvárás által képzett kategóriák feltöltéséről van szó. Azért lényeges ez, mert a hallgatói válaszok hozzák létre azokat a lehetséges fókuszhelyeket, amelyek az eltérő diskurzusszinteken megjelennek szükségszerűen (ezért sem gondolható el ez tipológiai rendszernek). Ide tartoznak azok, amelyek:

- az önelnevezés elgondolását erősítik: a cigány terminus esetében: *„Ezt használják sokan a romák közül is magukra (beás)”;* roma terminus esetében: *„oláh cigányok nevezik magukat így”;*
- a cigány, roma közösségek heterogenitására utalnak: *„Kifejezés, amit a roma népesség egyes csoportjaira bonthatunk”;*
- az eltérő cigány nyelvekre vonatkoznak: *„általában a beások használják, de persze más csoportok is”;* vagy: *„cigány nyelven ember, férfi”.*
- Ugyanígy megjelenik a két lexéma történeti-etimológiai meghatározása: *„görög eredetű szó, az atsinganos szóból ered, jelentése kivetett, elszigetelt”* vagy: *„Rom szóból ered”.*
- Valamint a bemeneti mérésnél erősebb alapozottsággal a nyilvános (politikai, jogi stb.) használat gyakorlata, illetve kritikája. Azok a sztereotip gyakorlatok, amelyek a bemenetkor szinte evidenciaként voltak tekinthetők mindkét fogalom, különösen a cigány esetében, azaz hogy a hallgatók maguk sem tudták felismerni mozgósított sztereotípiákat – a kurzus végére árnyaltabbá váltak: *„erős sztereotípiákkal illetett népcsoport”.*

Továbbá kísérletet tettünk a kérdőív értelmezői gyakorlatában arra, hogy a roma, illetve a cigány megnevezés magyarázata során használatba vett, mozgósított sztereotípiákat, értéktársításokat, nem ismeretalapú elbeszéléselemeket számszerűsítsük. Azt feltételezzük, hogy a szignifikáns mennyiségi eltérés indexe annak, hogy a kurzus mennyiben járul

hozzá a sztereotipizáló gyakorlat csökkenéséhez. Értelmezésünket a következő kérdés mentén tettük:

„Mennyiben jelenik meg sztereotip, nem-ismeret alapú elgondolás, jelentéses asszociáció ill. értéktársítás a roma ill. cigány megnevezés magyarázatában?”

	A bemeneti mérés esetén	A kimeneti mérés esetén
Roma	20	12
Cigány	34	13

1. táblázat. Sztereotip, nem ismeretalapú elgondolások megjelenése a 'roma', illetve 'cigány' megnevezés magyarázatában

Ez alapvetően azt jelzi, hogy a kurzuson részt vett hallgatók olyan tudást, ismeretet szereztek, illetve olyan gondolkodási gyakorlattal találkoztak, amely kimozdította addigi sztereotípiáikat; különösen így van ez a 'cigány'-hoz kapcsolódóan, ahol az addigi, egyébként jellemzően negatív értékjelöltség jelentős mértékben változott azzal, hogy a terminushoz kapcsolódó narratíva nem egy elképzelt morális értékalapúságba olvasódik.

A cigányok, romák fogalmi értelmezése a hallgatók körében („Mely kategóriának felel meg a cigányság?”)

Mind a bemeneti, mind a kurzus végi vizsgálat során rákérdeztünk arra, miként értelmezik a cigány, roma csoportot, mely fogalmat társítják hozzájuk. Tettük ezt azért, mert kíváncsiak voltunk elsőként a hallgatói prekoncepciókra, másodsorban arra, hogy a félév során hallott sok ismeret hatására változik-e valamilyen irányba ez az előzetes, felületes tudás.

Melyik kategóriának felel meg a cigányság? (bemeneti eredmények)		Melyik kategóriának felel meg a cigányság? (kimeneti eredmények)	
1. Nép	29	1. Nép	35
2. Több országban élő nemzet	25	2. Több országban élő nemzet	30
3. Nemzetiség	27	3. Nemzetiség	51
4. Etnikai csoport	108	4. Etnikai csoport	83
5. Nyelvi csoport	27	5. Nyelvi csoport	41
6. Társadalmi réteg	24	6. Társadalmi réteg	22
7. A külső társadalom által képzett kategória	3	7. A külső társadalom által képzett kategória	9
8. Egyéb, éspedig:	0	8. Egyéb, éspedig:	3
Válaszadások száma		Válaszadások száma	
Nincs válasz	6	Nincs válasz	5
Egy válasz	60	Egy válasz	53
Két válasz	35	Két válasz	37
Három válasz	27	Három válasz	25
Négy vagy több válasz	8	Négy vagy több válasz	16

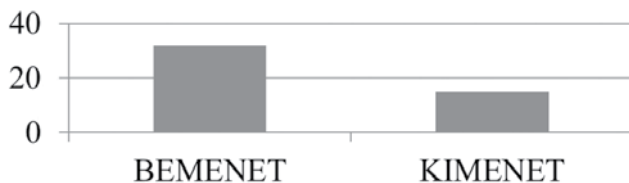
2. táblázat. A cigányok, romák fogalmi értelmezése a hallgatók körében

Ahogy az előbbi táblázat adataiból is látszik, reményeink e változásra beigazolódni látszanak. Csak a főbb és szignifikánsan kirajzolódó tartalmi eltéréseket kiemelve az bizonyos, hogy míg a félév eleji vélemények legnagyobb részében megidéződött a felületes köznapi beszédben gyakran használt „etnikum” kifejezés, addig sokkal kevesebb hallgatónak ugrott ez már be a félév zárásakor. Bemenetkor ez a hallgatók 83%-át jelenti (a 130 válaszadó-

ből 108 jelölte az 'etnikum' lexémát). A kimenetnél 131-en adtak választ e kérdésre, és már csak 83 esetben jelent meg a kifejezés (63%). Jelentősen nőtt azok száma, akik a hivatalosan elismert nemzetiség kategóriába sorolták a cigányságot (21%-ról 39%-ra). Többen voltak már a szemeszter végén, akik népként, több országban élő nemzetként, vagy nyelvi csoportként értelmezik a csoportot, de megháromszorozódott azok száma is, akiknek a félév során elhangzott információk alapján beugrott, hogy ez talán csak a külső társadalom számára ennyire lehatárolható és egységes csoport, mesterségesen képzett kategória. Talán az is jelzésértékű, hogy csökkent azok száma, aki erre a kérdésre egy kifejezést tudtak határozottan és egyértelműen bejelölni, s némileg nőtt a többet választók köre.

A cigányok, romák megítélése a hallgatók körében

Megkértük diákjainkat, írjanak három jellemzőt, amelyeket a cigány, roma népesség közös sajátosságainak tartanak. Feltételeztük, hogy a bemeneti mérés során majd a korábbi felszínes tapasztalataik, sztereotip tudásuk miatt zömmel negatív jelzőkkel találkozunk, és reméltük, hogy a kurzus végére, ha meg nem is fordul a megítélés – hiszen egy félév azért kevés ahhoz, hogy évtizedek felhalmozódott általánosításait, a környezet berögzött tudáselemeit felülírja –, legalább árnyalódik valamelyest a hallgatók e téren felhalmozott tudása. Továbbá abban is bízunk, hogy az ítélet mozzanata úgy íródik át, hogy a jelzők helyére tudományos kategóriák is kerülnek.



5. ábra. Negatív jelzők előfordulási gyakorisága a hallgatói kérdőíveken

A félév elején az eredmények hozták is a negatív jelzőket. Ezeket a negatív tartalmú kifejezéseket összesítve látható, hogy a szemeszter végi mérés során már jóval kisebb számban fordultak elő. A kifejezések a többségi társadalom klasszikus, cigányoknak tulajdonított toposzait idézik (lustaság, munkakerülés, züllés, agresszív, indulatos, lobbánékony természet, erőszakos, viselkedésmód, temperamentum, bűnözési hajlam, deviáns, cigánymaffia, félelmetes, lopás, hangos beszéd). Ugyanakkor számos olyan állítás is megjelent a sorban, amelyekről nehéz eldönteni, hogy negatív, semleges vagy pozitív háttértartalommal írta-e fel a hallgató. Ilyenek a demográfiai sajátosságokat leíró előítéletek (sok gyerek, nagy család, fiatalon történő szülés, családcentrikusság), a szegregációval, területi elhelyezkedéssel kapcsolatos állítások (telepek, szegregált letelepedés, elkülönülés), a társadalmi hátrányhelyzet felismerésével kapcsolatos tudáselemek (előítéletek sújtják őket, hátrányos helyzetűek, szegények, munkanélküliség), vagy a kultúrával kapcsolatos bizonyos megállapítások (etnikai büszkeség, kultúrájuk feltűnő ápolása, illetve a legnagyobb számban megjelenő jelzők; az összetartás – 20 esetben, kultúra, tradíció – 26, illetve 21 esetben); illetve az iskolázottsággal kapcsolatos általánosító tartalmak (alacsony iskolázottság). Fontos még megemlíteni a művészetekkel kapcsolatos kifejezéseket, amelyek ugyan nem mutatnak semmilyen mély ismerettartalmat, de az öltözék, a művészetek, a cigány zene, tánc láthatóságát jelzik a hallgatók számára.

Egyértelműen látszik, hogy a kurzus kezdetekor lebonyolított mérésnél az antropológiai sajátosságokra vonatkozó ismeretek fontos részét képezték a hallgatók cigányokra vo-

natkozó tudásának (sötét haj, sötét bőr, bajusz). Ezek a tartalmak ugyan megmaradtak a kurzus záró mérésekor is, ám árnyalódtak olyan ismeretekkel, amelyek az órákon hallott információk beépülését jelzik.

Szignifikáns változások ugyan nem következtek be az egyes ismeretkörökkel kapcsolatos válaszok előfordulási gyakoriságában, ezért ilyen irányú elemzést nincs értelme közölni, az azonban feltűnő, hogy a kurzus zárásakor új (tudományos, leíró és kritikai igényű) információk jelentek meg minden egyes témacsoport esetében. A kimeneti mérés-kor gazdagodott az iskolai problémákkal összefüggő válaszok köre, és a korábbi 'alacsony iskolázottság – motivátlanság – negatív hozzáállás' tudáshármaszt kiegészítették további megjegyzések: elhanyagolt tehetség, korai iskolaelhagyás, illetve az iskolázottsági helyzet javulására rámutató információk. A családszerkezettel kapcsolatos információk közt új elemként jelentek meg a férfi-női szerepek, a patriarchalitás, a tisztasági szabályok. A történelemmel kapcsolatban a korábbi elvétel említett 'indiai eredet' megsokszorozódott, és a kimenetkor megemelkedett azok száma, akik a történelmi források hiányára, esetlegességére, a vándorlásra, illetve a holokauszttal, üldöztetéssel kapcsolatos tényekre utaltak.

A nyelvekkel kapcsolatban, míg korábban egységes nyelvet beszélőként kezelték a cigányokat, a kimeneti kérdőíven jelentősen emelkedett a nyelvek különbségére, a nyelvhasználat sajátosságaira, a nyelvjárásokra, dialektusokra s a nyelvvesztésre irányuló tartalmak köre.

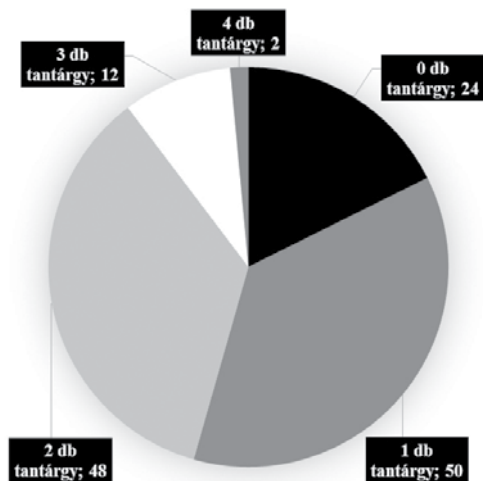
Meg kell jegyeznünk, hogy a korábbiakban bemutatott pozitív irányú változásokat a hallgatók tudáselemeiben nem tulajdoníthatjuk csupán ezen egy kurzus eredményének, hiszen olyan egyetemistákat vizsgáltunk, akik tanári tanulmányaik során a PTE-n több olyan órán vesznek részt, ahol hasonló érzékenyítés is zajlik (*Iskola és társadalom, Interkulturális pedagógia*).

A hallgatók közoktatásban szerzett ismeretei a cigányokról, romákról

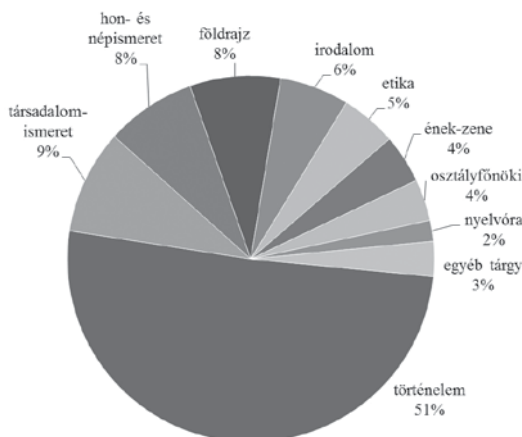
Kíváncsiak voltunk arra is, tanultak-e korábbi tanulmányaik során bármit a cigány, roma csoportról, s ha igen, mely iskolai tantárgyak keretében került elő a téma. Hiszen a nemzeti alaptanterv előírja a hazai nemzeti kisebbségekre vonatkozó ismeretét a tananyagba,¹ s a kerettantervek szépen ki is bontják, mely tárgyaknál, mely évfolyamokon és milyen tartalmi elemeknek kellene megjelenniük a közoktatásban.² (ORSÓS A., 2016) Ennek ellenére több korábbi vizsgálat rámutatott arra (lásd TERESTYÉNI, 2005; *Monitor*, 2014; BINDER, PÁLOS, 2016), köztük saját kutatásunk is (ORSÓS, 2016; CSERTI CSAPÓ, 2016; ANDL, CSERTI CSAPÓ, 2017), hogy a forgalomban lévő hazai tankönyvek nem tudnak kellően megfelelni ennek az előírásnak és igénynek. Feltételezésünk szerint – ismerve a hazai oktatás körülményeit (alacsony óraszámok mellett nagy tananyagmennyiség, a tanárok nincsenek felkészítve, s ismereteik hiányosak e témák tárgyalásához) a vizsgálati mintánkba tartozó egyetemisták is elvétel találkozhattak tanulmányaik során ilyen tárgyú ismeretekkel.

Megkértük a kérdőívet kitöltőket, hogy idézzék vissza: általános és középiskolai tanulmányaik során mely tantárgyak foglalkoztak cigány, roma tartalmakkal, és részletezzék ezeket a tartalmakat. Az eredmények azt mutatják, hogy hipotézisünk dacára a diákok nagyobb része azért találkozott ilyen ismeretekkel – még ha ez csak egy vagy két tantárgynál került is elő. Igen alacsony azoknak a köre, akik három-négy tárgyat is felsoroltak. (Legalábbis ennyi hallgatónak jutott eszébe, hogy tanultak már cigányokról.)

-
- 1 2011. évi CXCV. törvény - a nemzeti köznevelésről http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2015. szeptember 30.]
 - 2 A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendje <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13053.pdf> [2015. október 10.]



6. ábra. Hány tantárgy esetében találkoztak roma, cigány tartalmakkal a korábbi tanulásaik során?



7. ábra. Mely tantárgyak esetében találkoztak cigányokra, romákra vonatkozó tartalmakkal?

A tantárgyak között – nem meglepő módon – a történelem áll az első helyen. Az említések 51%-a mellé idesorolhatjuk még a társadalomismeret 9%-át és a hon- és népismeret 8%-át is. Ennél meglepőbb, hogy azok a tárgyak, ahol természetes módon be lehetne építeni a cigányságra vonatkozó tudástartalmakat, mennyire hátra szorultak a sorban – mind a földrajz, az irodalom, etika, ének-zene, mind az osztályfőnöki óra bőven adna erre lehetőséget. Ezért is tartjuk a kurzus egyik fontos feladatának, hogy leendő tanárjelölteink megkapják azokat az alapvető információkat és azt a szakirodalmi bázist, amelyre építve pályájuk során tovább bővítve ismereteiket saját szakjaik esetében eredményesebben tudjanak megfelelni a tantervi szabályozók előírásainak.

A hallgatók által megfogalmazott szakspecifikus/tantárgyi lehetőségek a romológiai tartalmak integrálása terén

A kimeneti mérés során megkértük a hallgatókat, hogy a kurzuson szerzett ismeretek alapján fogalmazzák meg, hogy általános és középiskolai tanárként majd milyen tananyagoknál építenének be tárgyaikba cigány, roma tartalmakat, és részletezzék is ezen tartalmakat.

A megkérdezett 131 hallgató közül mindössze 8 fő jelezte azt, hogy nem lát erre lehetőséget saját tantárgyain (például kémia, fizika) belül, vagy még nem gondolkodott róla. A hallgatók nagy többsége (93,8%) lát lehetőséget a romológiai tartalmak tantárgyakba való integrálására, ha saját tantárgyában nem, akkor az osztályfőnöki órák keretében. Az első három helyen megnevezett tantárgy az alábbi: történelem (a hallgatók 39%-a írta), magyar nyelv és irodalom (21%), földrajz (20%) – ez azt is jelzi, hogy a történelem-, magyar- és földrajzszakosok mindegyike említett tartalmi elemeket. A tartalmak részletezése során tapasztalható volt a többoldalú megközelítés az egyes tantárgyak esetén: jelentősen összetettebb tartalmakról írtak, mint a bemeneti mérés általános vagy középiskolai tapasztalatai voltak. Amellett azonban, hogy számos példát soroltak a hallgatók arra vonatkozóan, mely tantárgyak esetében milyen tartalmak beépítésére vállalkoznának, egy-egy olyan megjegyzés is felbukkant, ami az elutasítást mutatja („Nincsen sem igény, sem pedig hely a roma tartalmakra.”), illetve megjelent olyan észrevétel is („Aktuálpolitikai helyzettől függ.”), ami mutatja a téma kiszolgáltatottságát, bizonytalan helyzetét is az aktuális társadalmi térben.

A romológiai tartalmak tantárgyi integrációja lehetőségeinek illusztrálására kiemeljük a hallgatók 20%-a által említett földrajz tantárgyat, amelynek kapcsán az alábbi elképzeléseiket fogalmazták meg a hallgatók:

- Fontosnak vélik hangsúlyozni tanárként – és ezt tarthatjuk a kurzus egyik fontos hozadékának –, hogy a cigányok, romák nem alkotnak homogén csoportot.
- A népességföldrajz terén a cigányokra, romákra vonatkozó ismeretek a hallgatók szerint megjelenhetnek a népesség-összetétel és annak területi megoszlása tárgyalásakor, statisztikai adatsorok és demográfiai folyamatok, változások értelmezése során, emellett lehetséges tananyagként említik a Kárpát-medencében élő cigány, roma csoportokra vonatkozó ismereteket.
- A településföldrajz esetében a településhálózat, városszerkezet, urbanizáció, szegregáció kérdéskörének tárgyalásakor is vonnának be a cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket.
- Van hallgató, aki megemlíti, hogy az országelemzések során érdemes kitérni a demográfiai összetételre, egy ország lakosságának nemzetiségi összetételére, ami bizonyos esetekben a cigány, roma népességet is magában foglalja.
- A regionális földrajzhoz tartozó, tárgyalandó tananyagként említik a hallgatók a romák integrációjának lépéseit, jelenlegi társadalmi helyzetüket.
- Magyarország vonatkozásában a következő tematikus egységek során emelnének be cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket: nemzetiségek, kultúra, oktatás, egészségügyi helyzet, területi elhelyezkedés és okai.

Mint fentebb említettük, további tantárgyakhoz kapcsolódóan is megfogalmaztak lehetőségeket a hallgatók:

- Történelem: a politikai rendszerek változásának tárgyalása során: az adott rendszer hogyan viszonyult a kisebbségekhez
- Magyar nyelv és irodalom: cigány, roma írók, költők és műveik, képzőművészek (művészetek), főleg kortárs alkotók (Balogh Attila, Jónás Tamás, Holdosi József)
- Angol: angolszász területeken élő cigány közösségekről, utazó cigányokról szóló szövegértési feladatok; a *gypsy* szó eredete

- Biológia: a biológiatörténet részét képezik a fajelméletek, a tananyag része a téves eszmék megcáfolása
- Hittan, erkölcsstan: érzékenyítés, empátia erősítése – például tanoda- és múzeumlátogatás
- Média: romák, cigányok ábrázolása a médiatartalmakban, cigány, roma alkotók által készített médiumok elemzése

Osztályfőnöki órák lehetséges témaköreiként említik:

- Cigányok, romák és nem cigányok, romák együttélése
- Társadalmi elfogadás
- Kulturális sokszínűség
- Vendéglőadók, tanárok meghívása; szakemberek, közéleti szerepet vállaló cigányok, romák meghívása, tanodaprogramban dolgozók meghívása

A példák rámutatnak arra, hogy a tanárszakos-hallgatók egyrészt számos esetben megjeleníthetőnek tartják a cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket, másrészt fontosnak tartják azt is, hogy ne csupán az ismeretek bővítése, hanem – ezzel együtt – a diákok befogadó attitűdjének alakítása is történjen meg a közoktatásban. A kurzus fontos hozadékaként tekintünk arra, hogy a hallgatók – fentebb ismertetett korábbi általános és középiskolai tapasztalataikkal ellentétben – saját szakjukra vonatkozóan tudnak kapcsolódni a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek előírásaihoz.

Összegzés

A kurzus hatékonyságát és eredményességét feltárni hivatott kérdőíves vizsgálatunk számos pozitív elmozdulást mutatott ki a hallgatói vélemények, cigányokról alkotott képük árnyaltabbá válásában. Az ismeretek terén pozitív irányú elmozdulás látszik – ha azt nem is állítjuk, hogy egy féléves kurzus alkalmas a berögzült előítéletek leépítésére, megváltoztatására. Inkább valós, szakmai ismeretek átadása a cél, s a tényszerű ismeretekre történő rávilágítás, a sztereotip megközelítéseknek a kutatási eredményekkel történő szembeállítása, kritikája indíthat el hosszabb távú pozitív változásokat az attitűdökben, amelyekre építve eredményesebben tudnak majd leendő tanáraink bánni e kérdéskörrel, értőbb, reflektáltabb módon viszonyulni a különböző pedagógiai helyzetekhez. Ismét hangsúlyoznunk szükséges, hogy a bemutatott szemléletbeli változások más kurzusok hozadéka is lehet, amelyek egymást erősítve próbálják hallgatóinkat felkészíteni a tanári pályára.

A kurzus során tapasztaltak és a kérdőíves vizsgálat eredményei kijelölték azokat a fejlesztési irányokat, amelyekre az elmúlt időben már részben reflektáltunk, és amelyeket a későbbiekben figyelembe kívánunk venni:

- Folyamatos tananyagfejlesztést tartunk szükségesnek. Tapasztalatainkat összegyűjtve tananyagfejlesztésbe kezdünk, ennek során feladatbankot hoztunk létre, amit a új tudáselemekkel gazdagítottunk, illetve bővítünk a továbbiakban.
- A be- és kimeneti mérés eredményei arra is rámutattak, hogy a tanárképzés kurzusainak koherenciájára kiemelt figyelmet kell fordítanunk. Ez folyamatos dialógust feltételez a tanárképzésben oktatókkal.
- A tanszék munkatársai képzőként rendszeresen részt vesznek pedagógus-továbbképzésekben, ahol a fejlesztett tananyagot beilleszthetik a képzés tematikájába.
- A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék munkatársai egységesen gondolkodnak abban, hogy szükséges megjelenni a romológia témával újabb egyetemi karokon is, természetesen az elsajátítandó tananyagot a hallgatói és képzési igényekhez kell igazítani.

- Az oktatásban részt vevő tanárok általános tapasztalata, hogy a terepgyakorlat során meglátogatott partnerek listáját bővíteni szükséges. Alternatívaként több témát/lehetőséget fel kell ajánlani az érdeklődő hallgatóknak. Választható lehetőségként felmerült a Gandhi Gimnázium is mint Európa első cigány, roma nemzetiségi gimnáziuma (ez egyébként a hallgatói önálló prezentációk terepeként már megjelent a legutóbbi félévben). Hiánypótló kezdeményezés lenne a képzőművészet területén, ha a Rác Aladár Közösségi Ház állandó *Szentandrásy István* kiállítását is megtekinthetnék a diákok – az ehhez kapcsolódó előkészítés szintűje elkezdődött. Ugyanakkor a városban virágzó cigány, roma civil életet is érdemes a tanárjelölteknek megismerni.
- 2018 tavaszi szemeszterében a kimeneti követelmények újragondolása megtörtént, és kísérleti jelleggel a kurzus abszolválásához a hallgatók projekt munkát végeztek. Összegzőként elmondható, hogy többnyire nagyon felkészült, lelkes hallgatók munkájával ismerkedhettünk meg: a romológia tudományterületéhez tartozó témákat nagyon változatos módon, kreatívan dolgozták fel. A kezdeményezés értékelésénél felvetődött, hogy a legjobb projekt munkákból, kiselőadásokból kiadvány születik, amely hasznosítható segédanyagként funkcionálhat a későbbiekben a közoktatás különböző szinterein éppúgy, mint az egyetemi kurzusokon. Továbbá a kurzus végére elkészített projekt munka részét képezheti a tanári szakdolgozati portfóliónak, annak egyik választott dokumentumaként.

A kurzusnak több olyan, előzetesen nem várt hozadékát is megemlíthetjük, amelyek szintén megerősítik azt a feltételezésünket, hogy a kurzus hozzájárul a hallgatók szemléletének formálásához:

- A Közösségi pedagógiai gyakorlat a Khetanipe Egyesület tanodájában 2016. február 23. óta működik. 2015/2016-ös tanév tavaszi szemeszterétől a Pécsi Tudományegyetem Partnerintézménye lett a szervezet, s ennek eredményeként az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók az 50 óra közösségi pedagógiai gyakorlatot, vagyis önkéntességet az egyesületnél teljesíthetik. A kurzus hallgatói közül többen jelentkeztek az egyesületnél a gyakorlat elvégzésére.
- A kurzus során szó esik a magyarországi cigány nyelvekről (beás, romani [lovári]) is, ennek köszönhetően elindult az érdeklődés a romani (lovári) nyelv tanulása iránt is. Ma már elmondható, hogy többen emeltszintű érettségi vizsgát tettek romani (lovári) nyelvből. Ugyanakkor megjelent egy új igény, érdeklődés, amely nem kimondottan a nyelvvizsgálóhoz kötődik: több reálszakos-hallgató jelentkezett lovári kurzusra. A hallgatók tudatosan készülnek a tanári pályára, és megfogalmazták, hogy olyan információkat, tartalmakat ismerhetnek meg a nyelvről keretében is, amelyek valószínűleg hasznosak lesznek számukra, ha elkezdenek tanárként dolgozni, hiszen munkájuk során találkozhatnak majd cigány, roma diákokkal is.
- Szó esik a kurzuson a roma szakkollégiumokról, köztük a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékhez kötődő Wlislöck Henrik Szakkollégiumról is. Többen a tanárjelölt hallgatók közül úgy döntöttek, hogy szeretnének csatlakozni a WHSZ-hez, és jelenleg is többen aktív tagjai a szakkollégiumnak.
- Több olyan hallgatói kutatás indult, amelyik a kurzus során tárgyalt témák valamelyikéhez köthető. Ily módon a hallgatóknak nem csupán a pedagógiai, de a kutatói pályájára is hatással lehet a tantárgyunk.

Irodalom

- ANDL Helga, CSERTI CSAPO Tibor (2017): Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve földrajz tankönyvekben. In: Mrázik Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. (HERA évkönyvek; 2016.) Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 28–46.
- BECK Zoltán (2013): A romológia és annak valódi tárgya. *Romológia*, 1 (2–3), 8–33. http://epa.oszk.hu/02400/02473/00002/pdf/EPA02473_romologia_2013_02-03_008-033.pdf
- BINDER Mátyás, PALOS Dóra (2016): *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben*. Tanulmány, elemzések, ajánlások. A kutatás támogatói: Európai Roma Jogok Központja (European Roma Rights Centre), Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF). Budapest–Piliscsaba. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf>
- CSAPO Benő, FEJES József Balázs, KINYÓ László és TÓTH Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- CSERTI CSAPO Tibor (2015., szerk.): *Alapiradalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- CSERTI CSAPO Tibor (2016): *A roma kultúra reprezentációja a földrajz tankönyvekben*. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Horizontok és dialógusok 2016 – V. Romológus konferencia*. Gypsy Studies 38. tanulmánykötet, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- CSOVCSICS Erika (2016): Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- FEJES József Balázs és SZÜCS Norbert (2016): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- GORDON GYŐRI János (2014., szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KÁLLAI Gabriella (2012): Romológiai kurzusok a felsőoktatásban. *Társadalmi Együttélés*, 4. http://epa.oszk.hu/02200/02245/00004/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyutteles_2012_4_kallai_gabriella.pdf
- KALTENBACH Jenő (2001): *A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban*. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosának jelentése. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest.
- KEMÉNY István, JANKY Béla és LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KERÉNYI György (2005., szerk.): *Tanodakönyv*. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- L. RITÓK Nóra (2016): Tanoda vagy iskola? In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

- LAKATOS Szilvia (2016a): *Tanári szakdolgozati portfólió*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- LAKATOS Szilvia (2016b): *Szemléletformálás, érzékenyítés a középiskolákban*. A Khetanipe Egyesület pharrajimos/roma holokausztt érzékenyítő programjának bemutatása. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs
- MÁRTON Gábor (2016): Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Monitor* – kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség) (2014): *Fekete pont 2014*. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben. https://issuu.com/monitornytotomuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk
- ORSÓS Anna (2015., szerk.): *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs. <http://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.html>
- ORSÓS Anna (2016): Ami a tankönyvben meg van írva... In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Horizontok és dialógusok 2016 – V. Romológus konferencia*. Gypsy Studies 38. tanulmánykötet, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2016.
- SZŰCS Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Taní-tani Online*, 05. 04.
- TERESTYÉNI Tamás (2005): Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária, Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai. Budapest, Új Mandátum. 283–315. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbségek_kisebbsége/pages/kk_09_terestyeni.htm
- VÁSÁRHELYI Mária (2004): Taní-tani – de hogyan? Kirekesztő és demokratikus attitűdök a leendő történelemtanárok körében. *Élet és Irodalom*, 48 (7)
- Romológia* (főszerk.: Cserti Csapó Tibor) <http://romologiafolyoirat.pte.hu/>

Varga Aranka, Andl Helga, Deli Kitti, Gergye Eszter,
Trendl Fanni és Vezdén Katalin

EGY KOOPERATÍV PEDAGÓGUS- TOVÁBBKÉPZÉS TAPASZTALATAI

Longitudinális vizsgálatunk adatfelvételei 2013-ban, 2015-2017-ben és 2019-ben zajlottak. A kutatás terepe a Pécsi Tudományegyetem, ahol gyakorló pedagógusok vettek részt pedagógus-továbbképzéseken, és – többek között – a kooperatív tanulásszervezést sajátították el. A képzések hasznosságát több hullámban és különböző szempontokból vizsgáltuk korábban (VARGA, 2013a, 2013b; 2015; ANDL és mtsai, 2018a). Tanulmányunk egy új nézőpontot beemelve tárgyalja az eddigi eredményeket – a 2019-es vizsgálati adatokkal kiegészítve. Elemzésünk során a kooperatív tanulásszervezés – mint a képzés tartalma – iránti elköteleződés mértékét és mikéntjét szeretnénk bemutatni. Vizsgálati eredményeinkkel azt kívánjuk alátámasztani, hogy a korszerű pedagógus-továbbképzési forma, a folyamatba ágyazott képzés csak a lehetőségét teremti meg a hatékony tanulásnak. Éppúgy, mint az osztálytermi munka során, a sajátélményű tanulási formák és a kooperáció sokrétűsége képes növelni az individuális fejlődést. További meglátásunk, hogy a kooperatív tanulásszervezés elsajátításának és mindennapokba ültetésének motivációját erősíti, fenntartja, ha a pedagógus a megszerzett tudásával egy intézményfejlesztési folyamat részeként járul hozzá tanulóközössége egészéhez.

A vizsgálat fókuszai

A kutatás terepe – a vizsgált képzés felépítése és tartalma

A Pécsi Tudományegyetemen zajló pedagógus-továbbképzési rendszer részeként kooperatív tanulásszervezés tematikával és folyamatba ágyazott képzési formában vettek részt a gyakorló pedagógusok a vizsgált mintában. A képzési modul óraszám, típusa, felépítése, módszertana és tartalma a különböző időszakban megvalósított képzéseken hasonló volt. A vizsgált képzések mintegy 30 órányi időkeretet öleltek fel, és folyamatba ágyazott módon kerültek megszervezésre.

A folyamatba ágyazott képzés mellett szólnak olyan kutatások és az eredményeiket rögzítő tanulmányok, amelyek az elmúlt években a pedagógus-továbbképzések átalakításával, megújításával foglalkoztak. A vizsgálat alapjául szolgáló képzés reflektál többek között arra a kutatásra, amely a pedagógus-továbbképzések nemzetközi gyakorlatában kirajzolódó új tendenciákat vizsgálta. A kutatók javaslatai között szerepel többek között, hogy „az iskolai tevékenységbe ágyazott, közösségi jellegű, konstruktív, kollaboratív képzések különböző formáit kell előnyben részesíteni, támogatni” (FALUS, 2013). A képzés fejlesztése során alapvető szempontként fogalmazódott meg, hogy az iskolai/tanári gyakorlatba ágyazódjon, és több szinten alakuljon ki együttműködés – a képzésen részt vevő pedagógusok, a résztvevők és képzők/mentorok, a résztvevők és diákjaik, valamint a kollégáik között. A képzés illeszkedik azon alapelvekhez, amelyek a közelmúltban zajló, hazai képzésfejlesztések során megfogalmazódtak: „Minél több folyamatba ágyazott képzésre van szükség, hosszabb időre szétosztott jelenléti és/vagy blended megoldással, amely lehetővé teszi a tanultak kipróbálását és a tapasztalatok megosztását, a képzésen részt vevők egymás közötti és a trénerrel folyó

tatott szakmai kommunikációját. [...] A folyamatba ágyazott képzés hatása nagyobb, mert már a képzés során lehetőség van a tanultak kipróbálására és a visszacsatolásra, ezért minél több ilyen képzést kell fejleszteni” (HUNYA, KATONA és SINGER, 2015:141–142).

Felépítését tekintve képzésünk három kontakt szakaszból és két nem kontakt szakaszból áll. Az utóbbiak során lehetőség nyílik a tanultak kipróbálására, alkalmazására, továbbá a képzés épít a tapasztalatok megosztására, a folyamatos szakmai kommunikációra minden résztvevő között. Az első kontakt szakasz alkalmával a résztvevők – kooperatív struktúrák alkalmazására, sajátélményű gyakorlatra és a képzésvezető reflektív elemzésére építve – megismerkednek a kooperatív csoporttal mint az inkluzív tanulói környezet strukturális keretével, a kooperatív alapelvekkel (szemléleti keret) és a kooperatív struktúrákkal (pedagógiai-módszertani eszköztár). Ezt követően, az első nem kontakt szakaszban önálló tapasztalatszerzés történik mentorálással kísérve: a hospitálás és a kooperatív óratervek/foglalkozástervek elemzése során az addig elsajátítottak gyakorlati aspektusaira helyezve a hangsúlyt. A második kontakt alkalommal a tapasztalatok kooperatív módon történő megosztására kerül sor. Továbbá a résztvevők megismerik a kooperatív tanulás szervezés irodalmát, majd pedig a tanultak saját gyakorlatba való átültetésére vállalkoznak: egy kooperatív tanóra vagy foglalkozás tervezését kezdik meg. Ezt követően a második – szintén mentorálással támogatott – nem kontakt szakaszban a résztvevők véglegesítik terveiket, és sor kerül a tervezett kooperatív tanóra/foglalkozás megvalósítására, majd reflektív elemzésére. A harmadik kontakt alkalom, a képzés záró egysége újfent keretet biztosít a tapasztalatok interaktív megosztásának, a horizontális tanulás együttműködő formájának.

A folyamatba ágyazott képzés jellemzőinek (CSEH, KRISTÓF és TÓTH, 2015:6) mindegyike hangsúlyos módon van jelen a kooperatív tanulás szervezés elméletére és gyakorlatára irányuló képzésen:

- Személyközpontú, így a résztvevők személyes tanulási folyamatára, támogatására helyezi a hangsúlyt; valamint az egyén tudásához, képességeihez igazodik: feltárja az előzetes tudást és épít rá, a mentorálás személyre szabottan történik.
- Önálló tanulási folyamat megy végbe, amit kiváltképp a nem kontakt szakaszok feladatai segítenek.
- Az önértékelés és az önfejlesztés hangsúlyos eleme a továbbképzésnek (ennek fontos része a képzés utolsó egységében alkalmazott önellenőrző teszt).
- A képző támogató szakemberként van jelen, aki szervezi a tanulási folyamatot, a nem kontakt alkalmak során pedig mentorálja az önálló tapasztalatszerzést.
- A reflexió kulcseleme a képzésnek: a képzői reflexiók mellett megjelennek a résztvevő társak reflexiói, továbbá a megvalósított kooperatív tanóra/foglalkozás (ön)reflektív elemzése.

A képzés tartalma és módszertana az inkluzív tanulási környezet kialakítását célozva segíti a pedagóguspályán lévők módszertani megújulását. A módszertani képzések iránti igényt jól jelzi a 2014-ben több mint 1000 fős mintán végzett TELEMACHUS-kutatás¹ egyik feltárt eredménye: a vizsgálatban részt vevő pedagógusok által leginkább fontosnak tartott témák között – a tehetséggondozás után – a tanítás-tanulás, tanításmódszertan téma a második helyen szerepel. (MÁRKUS, 2015:116–117) A kooperatív csoportban zajló tanulási folyamat szervezését tematizáló képzés ugyanakkor a tanárok körében 2018-ban lebonyolított nemzetközi TALIS-kutatás² egyik megállapítására is reflektál. Arra világított rá, hogy „a kiscsoportos feladatmegoldás, a hosszú távú önálló projektfeladatok, az önálló fel-

1 TELEMACHUS 2014: Teachers' Learning Motivation and Achievement in Eastern Part of Hungary Survey

2 TALIS 2018: Teaching and Learning International Survey

adatmegoldások az OECD-átlagnál kevésbé jellemzők a hazai pedagógiai gyakorlatban” (TALIS, 2018). A képzés során olyan ismereteket és tapasztalatokat szereznek a résztvevők, amelyek a kiscsoportos feladatmegoldást (ennek során az egyéni feladatvégzés is kiemelt szereppel bír), illetve az erre vonatkozó tanulásszervezést támogatják.

A képzés tartalmát tekintve sokoldalúan épít a kooperatív tanulásszervezés nemzetközi és hazai tudományos irányzataira. A gazdag nemzetközi irodalom az aronsoni (ARONSON, 1980) kezdetektől, a Johnson testvéreken (JOHNSON és JOHNSON, 1989; 1999), valamint Slavinen (1996) át Kaganig (KAGAN, 2001) ível; műveik szintetizálva kerültek a képzés tudástartalmába. Ugyanígy kerültek felhasználásra a magyarországi kooperatív irodalmat gazdagító szerzők is (HORVÁTH, 1995; BENDA, 2002; BÁRDOSSY és mtsai, 2003; VARGA, 2006; ARATÓ, 2010; 2011; ARATÓ, VARGA, 2012).

A képzés egyedisége, hogy a folyamatba ágyazást mint strukturális keretet a kooperatív tanulásszervezés elvrendszerével és módszertanával egészíti ki. Mindez hozzájárul az elsajátítandó tartalom élményalapú megtapasztalásához, és ezen keresztül a mélyebb és tartósabb tudás megszerzését célozza. A képzési folyamaton a gyakorló pedagógusok saját tudásukat, kompetenciáikat fejlesztve haladnak végig, többféle együttműködési formát megtapasztalva.

- A képzés kontakt alkalmi kiscsoportos munkaformában és kooperatív tanulásszervezéssel zajlanak, amelyet folyamatosan kiegészít a sajátélményű gyakorlatok reflektív értelmezése – döntően a képzésvezető által.
- A képzés nagymértékben épít a pedagógusok horizontális tanulására is. A saját tapasztalat kölcsönös megosztása mellett része a képzésnek tanóra/foglalkozás hospitálása, elemzése, valamint kooperatív óravázlatok értelmezése, reflektálása – a kooperatív tanulásszervezés szemszögéből.
- A képzés kimeneteként kooperatív tanóra/foglalkozás tervezése, lebonyolítása és reflektálása zajlik, ennek során szükséges az együttműködés a diákokkal, kollégákkal és szülőkkel, továbbá a tapasztalatok megosztása és visszajelzése a képzés tagjai és vezetői körében valósul meg.

Mindezek folyamatosan segítik, hogy a résztvevő pedagógus tapasztalatot szerezzen arról, hogy előrehaladását számtalan ponton képes segíteni a tanulóközösség, ahogyan ő is támogatón hat másokra az együttműködés során. Az egymásrautaltság pozitív megélését a személyre szabott feladatok folyamatos megosztása erősíti. Érzékelhetővé válik, hogy a kooperáció az individuum fejlődését tartja fókuszban, a csoportot támogató eszközként felhasználva.

A kutatási minta – a vizsgálatba bevontak jellemzői

A kutatást kérdőíves adatfelvétellel alapozzuk, amit a vizsgált képzések befejeztével a résztvevő pedagógusok tölthettek ki. Az erre vállalkozó pedagógusok jelentik a mintánkat: a különböző vizsgálati szakaszokban összességében 304 pedagógus válaszolt a kérdéseinkre. A minta fő jellemzőit – valamint összehasonlítás céljából az országos adatokat – az 1. táblázat rögzíti. A válaszadók körében nagyobb arányban vannak jelen a nők és a hosszabb idő óta (több mint 15 éve) pályán lévők. Az iskolák, ahonnan a pedagógusok érkeztek, az országos adattal megegyezően találhatók kis- és nagyvárosban, illetve faluban. Az intézménytípusokat vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy felölelik a magyar köznevelés intézményrendszerének teljes spektrumát, még ha van is némi arányeltolódás (például az országos aránynál kevesebb óvodai, és több gimnáziumi pedagógus van a mintánkban). Az országos adatokkal összevetve úgy véljük, hogy mintánk alapvetően reprezentálja a köznevelésben dolgozó pedagógusok jellemzőit. A képzésre vonatkozó megállapítások validitását jelzi, hogy még az online rendszerű kérdőíves lekérdezéskor (2015 és 2017) is 40, illetve 60% volt a kérdőívkitöltés, míg a papíralapú kitöltésre (2013 és 2018) a képzések résztvevőinek 90%-a vállalkozott.

	A vizsgálatba bevont pedagógusok jellemzői								Országos adat*	
	2013		2015-2017		2019		Összesen			
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Nő	70	83%	100	88%	84	79%	254	84%	138600	82%
Férfi	14	17%	14	12%	22	21%	50	16%	30693	18%
összesen	84	100%	114	100%	106	100%	304	100%	169293	100%
A pedagóguspályán eltöltött idő (év)									Életkor -25 év**	
0-5 év	3	4%	3	3%	10	9%	16	5%	10311	6%
6-10 év	8	10%	18	16%	20	19%	46	15%	13042	8%
11-15 év	15	18%	20	18%	22	21%	57	19%	19151	11%
16-20 év	24	29%	23	20%	16	15%	63	21%	26640	16%
20 év felett	34	40%	50	44%	38	36%	122	40%	100149	59%
összesen	84	100%	114	100%	106	100%	304	100%	169293	100%
A munkahely intézménytípusa***										
Óvoda	6	7%	17	15%	11	10%	34	11%	31313	18,5%
Általános Iskola	31	37%	41	36%	55	52%	127	42%	76461	45,5%
Gimnázium	26	31%	28	25%	14	13%	68	22%	18564	11%
Szakközépiskola	13	15%	18	16%	14	13%	45	15%	17535	10%
Szakközépiskola	1	1%	3	3%	5	5%	9	3%	6111	4%
Egyéb♦	7	8%	7	6%	7	7%	21	7%	19309	11%
Összesen	84	100%	114	100%	106	100%	304	100%	169293	100%
A köznevelési intézmény településtípusa										
Község	8	10%	17	15%	31	29%	56	18%	32189	19%
Kisváros	40	48%	41	36%	30	28%	111	37%	60115	36%
Nagyváros♦♦	36	43%	56	49%	45	42%	137	45%	76989	45%
Összesen	84	100%	114	100%	106	100%	304	100%	169293	100%

1. táblázat. A longitudinális vizsgálatba bevont pedagógusok jellemzői országos statisztikai adatokkal összevetésben

* Az országos adatokhoz a legfrissebb – Országos Köznevelési Statisztikai Adatgyűjtés 2018 október (EMMI) – adatbázist használtuk. Ezek a nagy országos statisztikai adatok jelentősen nem változtak az elmúlt évek során.

** Az országos statisztikai adatbázis csak a pedagógusok életkorát rögzíti, így csak megközelítő összevetést tudunk tenni saját adatfelvételünkkel. Azt feltételezzük, hogy a pedagógusok nagyobb része a diplomaszerezést követően a pedagóguspályán töltötte az életét.

*** A jelenleg érvényes intézményi elnevezések szerinti a kimutatásunk, a 2016 előtti elnevezéseket átsoroltuk a jelenlegi intézményi kategóriákba.

♦ Művészetoktatás, fejlesztő nevelés, utazó gyógypedagógia, kollégium, eltérő tantervű iskola, tanoda

♦♦ Főváros, megyeszékhely, megye jogú város

A kutatás kérdései és módszertana

A longitudinális vizsgálat különböző szakaszaiban tehát ugyanazt a kérdőívet használtuk, amit a képzési program befejeztével önkéntesen töltöttek ki a résztvevők. A kitöltési hajlandóság 2015-ben, illetve 2017-ben volt alacsonyabb³ (40%, 60%), míg 2013-ban és 2019-ben meghaladta a 90%-ot.

A kérdőíveket statisztikai és tartalomelemzésnek is alávetettük. Hétfokú skálái és nyitott kérdései arra irányultak, hogy a pedagógusok miként vélekednek a képzés során szerzett elméleti és gyakorlati ismeretekről. Mennyiben érzik sikeresnek a képzés részeként megvalósított kooperatív foglalkozást vagy tanórát? Milyen tapasztalatokat szereztek a folyamatba ágyazott képzés (kiemelten a zárófeladat) során? Kívánják-e beépíteni későbbi pedagógiai gyakorlatukba a kooperatív tanítás-tanulás eszköztárát?

A résztvevők megtervezett és kipróbált kooperatív foglalkozásához készített 1-2 oldalas személyes reflexióját szintén tartalomelemzéssel vizsgáltuk. Kíváncsiak voltunk, mi motiválja és mi gátolja a tanultak gyakorlatba ültetését. Kiemeltük és tematizáltuk azokat a szövegekben megnevezett előnyöket és nehézségeket, amelyek a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása során merül(het)nek fel.

A különböző vizsgálati szakaszok eredményeinek összevetésével arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a folyamatba ágyazott, kooperatív szemléleten nyugvó és módszer-tannal támogatott képzési forma minden szakaszban hasonló sikerességet mutat-e. Ahol eltérések látszanak, az mivel magyarázható?

Eredmények

A kooperatív óra/foglalkozás megvalósításának részleteit mutató 16. táblázat alapján válaszolni tudunk arra a gyakran felmerülő kérdésre: milyen típusú intézményben, mely tantárgyak esetén és mekkora tanulócsoportban alkalmazható a kooperatív tanulásszervezés? A vizsgálatunk négy hullámában részt vett pedagógusok rendkívül változatos tanórákra terveztek és próbálták ki kooperatív foglalkozást a köznevelés valamennyi szintjén és intézménytípusában.⁴ Az eredmények rámutatnak arra, hogy a kooperatív tanulásszervezés bármely intézménytípusban és bármely tantárgy esetében alkalmazható. A tanuló-csoportok létszámában szerepet játszott, hogy a pedagógusok a kipróbálást igyekeztek az átlagosnál alacsonyabb létszámú csoport kiválasztásával könnyíteni. A szórás viszont azt mutatja, hogy akadtak kis- és nagylétszámú csoportok is.

3 Ebből adódóan az elemzés során a 2015-ös és 2017-es év adatait egyben kezeljük, hogy a mintánk az összehasonlításokhoz megfelelő számosságú legyen.

4 A képzésre beadott óravázlatokból és reflexiókból egy tematizált gyűjteményt szerkesztettünk, amelyben mintegy 100 különböző kooperatív foglalkozás leírása és tapasztalatai segítik az ezen a területen elmélyülni kívánókat. (ANDL, TRENDL és VARGA, 2018b)

	2013	2015, 2017	2019	Összesen
	Fő/db	Fő/db	Fő/db	Fő/db
A kooperatív tanóra kipróbálásának intézményfoka				
Óvoda	6	17	11	34
Általános iskola	31	41	55	127
Középfok	40	49	33	122
Egyéb*	7	7	7	21
Összesen	84	114	106	304
A kooperatív tanóra kipróbálásának óra/foglalkozás típusa				
Humán**	19	29	36	84
Reál***	24	21	32	77
Testnevelés	3	10	5	18
Nyelv****	18	17	10	45
Művészet♦	1	6	2	9
Szakmai♦♦	2	4	5	11
Óvodai foglalkozás	7	17	11	35
SNI♦♦♦	10	3	2	15
Egyéb♦♦♦♦	0	7	3	10
A kooperatív tanóra tanulócsoportja				
Átlagos létszám	16,7	20,4	18,8	18,6
Létszám szórása	7,4	6,8	7,2	7,1

2. táblázat. A kipróbált kooperatív tanóra jellemzői

* Művészetoktatás, fejlesztőnevelés, utazó gyógypedagógia, kollégium, eltérő tantervű iskola, tanoda

** Történelem, társadalomismeret, magyar nyelv és irodalom, könyvtárismeret stb.

*** Matematika, fizika, kémia, biológia, környezettan, földrajz, informatika stb.

**** Angol, német, olasz, spanyol, francia, beás cigány

♦ Művészettörténet, folklórismeret, vizuális nevelés, ének-zene, szolfézs, táncelmélet

♦♦ Mechanika, fémipari megmunkálás, mezőgazdasági erőgépek, gázellátás, optika, pénzügy, gazdálkodási ismeretek, turizmus, vendéglátás

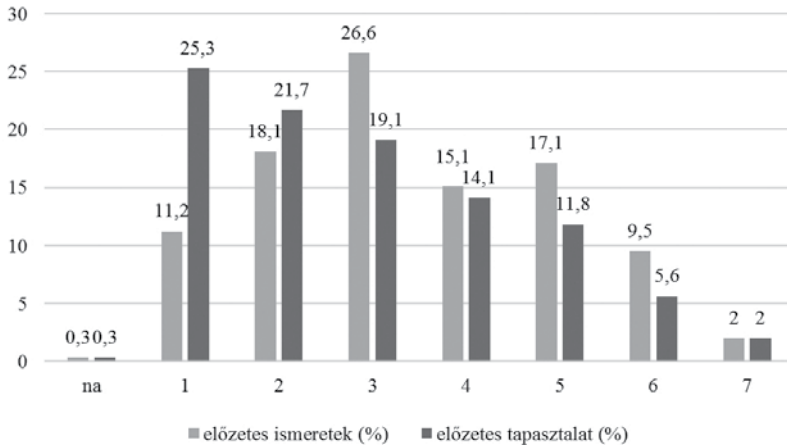
♦♦♦ Gyógypedagógiai foglalkozás, diszgráfia-, diszlexia-redukáció, konduktív pedagógia, mozgásfejlesztés

♦♦♦♦ Szociális kompetenciafejlesztés, osztályfőnöki óra, hittan, cigány/roma identitásfejlesztő, drámapedagógia, kollégiumi csoportfoglalkozás

A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzetes ismeretek, tapasztalatok

„Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a kurzust megelőzően milyen mértékben voltak elméleti ismeretei/gyakorlati tapasztalatai a kooperatív tanulásszervezésről! (1 = egyáltalán nem; 7 = teljes mértékben)”

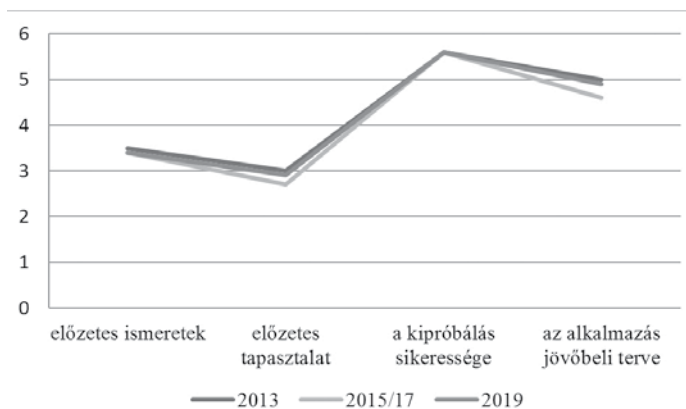
A teljes vizsgálati minta (valamennyi szakasz) eredményeit összegeztük az 1. ábrán. [Az egyes vizsgálati szakaszok hasonló képet mutatnak.]



1. ábra. Az adatközlők kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai önértékelés alapján, 2013, 2015/17, 2019 (%) (N=304)

Érdekes látni, hogy a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzetes ismereteiket a válaszadók úgy értékelték, hogy összességében alig több, mint 20%-uk helyezkedik el a két végponton (egyáltalán nem – nagy/ teljes mértékben). Meglehetősen egyenletes az előzetes tudás megítélése a „középmezőny” értékeinél. Kiugró arány, hogy a válaszadók egynegyedénél is többen jelölték a közepesnél kicsit gyengébb tudást. Az előzetes tapasztalat (gyakorlati alkalmazás) skálája egészen más összképet mutat. A válaszadók egynegyede ez esetben azt jelölte, hogy nem rendelkezik kooperatív tapasztalattal, egyötöde alig. Az alkalmazás gyakorisága felé haladva fokozatos csökkenést jelöl az ábra. A két skála összevetése alapján arra következtethetünk, hogy a válaszadók nagyobb része úgy ítélte meg, hogy a képzést megelőzően volt több-kevesebb tudása a kooperatív tanulásszervezésről, de alkalmazni nem tudták vagy nem akarták.

A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos tudások változása a képzés során



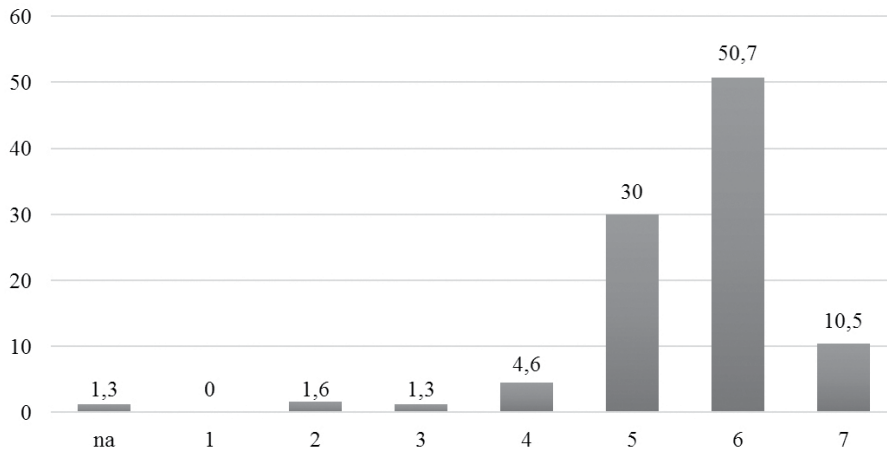
2. ábra. A kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó előzetes ismeretek és tapasztalatok, a kooperatív foglalkozás- vagy óratervezés kipróbálásának sikeressége és a jövőbeli alkalmazás terve a három vizsgálati csoportban, 2013 (N=84), 2015/17 (N=114), 2019 (N=106)

A 2. ábra összesítve mutatja a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos tudások átlagértékeit mindhárom vizsgálati szakaszban. A kérdőívben négy hétfokú skálán (1 = *egyáltalán nem*; 7 = *teljes mértékben*) jelölhették a válaszadók a képzést megelőző ismereteiket és tapasztalataikat, az általuk tervezett tanóra/foglalkozás kipróbálásának sikerességét, valamint a tanultak alkalmazásának jövőbeli terveit. Az előzetes ismereteket mindegyik csoport esetében közepes szinten mozognak (2013-ban: 3,5; 2015/17-ben: 3,4; 2019-ben: 3,4), azonban ezen ismeretek még kevésbé jelennek meg a tanári gyakorlatban, hiszen a résztvevők előzetes tapasztalata a jelölt tudásnál alacsonyabb értéket vesz fel (2013-ban: 3; 2015/17-ben: 2,7; 2019-ben: 2,9) – ahogyan az 1. ábra elemzésénél részletesen írtuk.

A képzés során megtervezett, majd megvalósított kooperatív tanórát/foglalkozást mindhárom vizsgálati szakaszban többnyire sikeresnek ítélték a pedagógusok. A képzés előtti tudásnál és tapasztalatnál is jelentősen magasabb értékekkel (mindhárom csoportnál átlagban 5,6) találkozunk a kipróbálás sikerességére vonatkozóan. Ennél az értéknél ugyan alacsonyabb a jövőbeli alkalmazás tervére vonatkozó adat, azonban mindegyik csoportban jelentősen – 2 ponttal – magasabb (2013-ban: 5; 2015/17-ben: 4,6; 2019-ben: 4,9), mint amit a képzés előtti tapasztalatok – vagyis az eddigi gyakorlati alkalmazás – értékei mutatnak. Mindez immár hatéves intervallumban megerősíti azt a korábbi tapasztalatunkat (vö. ANDL és mtsai, 2018a), miszerint a sajátélményre alapozó, folyamatba ágyazott képzés hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevők korábbi ismeret- vagy tapasztalathiánya, továbbá a képzés során több alkalommal megfogalmazott ellenérzései változzanak, és a tanári gyakorlatuk részévé kívánják tenni a kooperatív tanulásszervezést.

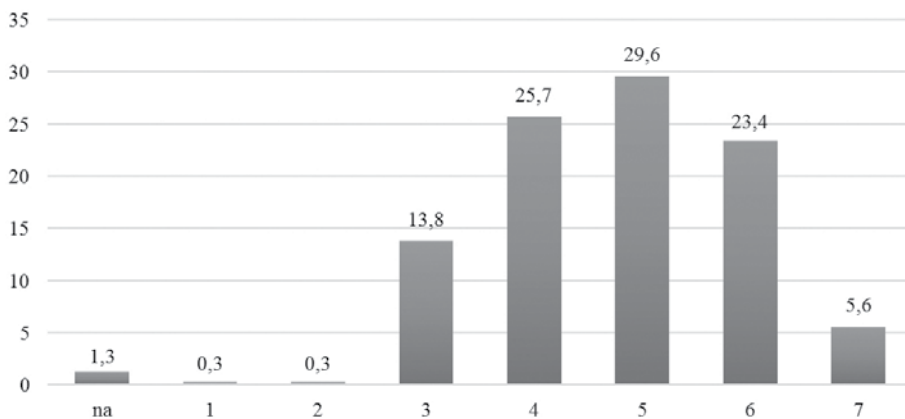
Összegzés

Longitudinális kutatásunk az egyes vizsgálati szakaszokban hasonló eredményekre jutott. A folyamatba ágyazott képzési forma kiegészítve a sajátélményre alapozó és a kooperáció sokrétűségét kiaknázó módszertannal látható elmozdulást eredményezett a megszerzett tudás alkalmazási motivációjában. Számszerűen láthatjuk az eredményességet azon a hétfokú skálán, ahol a résztvevők eddigi kooperatív tanulásszervezési tapasztalatához képest a jövőbeli alkalmazási terv átlagban 2 pontot emelkedett. (2. ábra) Az eredményt magyarázza, hogy a vizsgált képzésben részt vevők folyamatba ágyazott tanulása olyan strukturális elemekből állt, amely lehetőséget biztosított számukra, hogy személyes fejlődésük a kooperáció alapelvei mentén működő közösségi támogatásba ágyazódjon. A motiváció növeléséhez a sajátélményű tanulás, az interakciós lehetőségek sokasága, valamint a személyre szabott feladatok és elvégzésük kiscsoportos nyilvánossága is hozzájárultak. A motiváció fenntartásának elengedhetetlen része, hogy a kelmani értelmezés szerinti szociális befolyásolás külső (hatalmi, érzelmi azonosulási) szintjétől (KELMAN, 1997:230) el kell jutni az internalizálás (belsővé válás) szintjéig. A kooperatív alapelvek mentén működő tanulási folyamat a sajátélményű tanuláson keresztül óhatatlanul is egyre inkább a szociális befolyásolás legerősebb, belsővé válási szintjét mozgósítja. A kooperatív foglalkozás sikerességére a következőképpen kérdeztünk: *„Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy mennyire érzi sikeresnek a gyerek/tanulóközöségben megvalósított kooperatív foglalkozását/óráját! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)”* Az erre adott magas pontszám (lásd 3. ábra) az egyik mutatója a sajátélményű tanulás sikerességének.



3. ábra. A kooperatív foglalkozás, tanóra sikeressége az adatközlők önértékelése alapján, 2013, 2015/17, 2019 (%) (N=304)

Természetesen vizsgálatunk arra is kiterjedt, vajon a résztvevők tervezik-e, hogy a jövőben alkalmazni fogják a kooperatív tanulásszervezést: „Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a kurzust követően milyen mennyiségben tervezi a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását pedagógiai gyakorlatában! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)”



4. ábra. A kooperatív tanulásszervezés jövőbeli alkalmazásának terve a pedagógiai gyakorlatban, 2013, 2015/17, 2019 (%) (N=304)

A 4. ábrán – az összesített – értékeket látva elgondolkodtató, hogy a sikeresnek mondható kipróbálás után miért csökken a kooperatív tanulásszervezés jövőbeli alkalmazási szándékára adott pontszám. Látható a 4. ábrán az is, hogy a válaszadók alkalmazási szándéka nem tört meg, sokkal inkább az „óvatosság” jelenik meg a skála „lefelé kúszó” adataiban. Ez az a helyzet, amelyben még él a kipróbálás eredményeiből adódó magas motiváció, de már jelen vannak a napi gyakorlatot nehezítő félelmek, feltételek. Kérdés, hogy miként tartható fenn a képzésen kialakult motiváció, hogyan tehető tartóssá és hasznossá a megszerzett tudás?

Az alkalmazási „óvatosság” felderítésére a kooperatív foglalkozásokhoz fűzött résztvevői reflexiókban elkezdtek keresni azokat a tényezőket, amelyeket a pedagógusok az alkalmazás akadályaként emeltek ki. Bár a reflexiókat megadott szempontok alapján, a kooperatív foglalkozásuk megvalósítását elemezve írták, s e szempontok között nem szerepelt az akadályozó tényezők felsorolása, mégis többen fontosnak ítélték ezek megfogalmazását is. Nagy arányban említettek olyan szükséges tárgyi feltételeket (mozgatható bútorzat, megfelelő méretű terem, szükséges írószerszám és fénymásolási lehetőség), amelyek korlátozottan állnak csak rendelkezésre. Mindezt megerősíti, hogy a kérdőív azon kérdésénél, amelyik a kooperatív tanóra „sikertényezőire” kérdezett rá, szintén jelentős számban említették az eszközök és a tételrendezés szerepét – éppúgy, mint a megelőző vizsgálati szakaszokban. (ANDL, TRENDL ÉS VARGA, 2018a)

„A tanterem adottságai nem teszik lehetővé a padok négyes csoportban történő elrendezését.” (Nagyvárosi általános iskola fejlesztő-gyógypedagógusa)

„A tanterem berendezése is alkalmatlan erre a feladatra, hiszen a terem 2/3 részében végigfut egy oszlopsor.” (Városi szakgimnázium tanára)

„Itt jegyezném meg, mennyire nehéz a csoportmunkának megfelelően berendezni a terem helyhiány miatt.” (Városi hatosztályos gimnázium tanára)

„Eszközökben részben az iskolai, de főleg saját erőforrásból szereztem be a filceket és nyomtattam a képeket, és a kérdéssorokat mindenkinek, illetve színes lapokat vittem.” (Városi szakgimnázium tanára)

„Eszköz-és anyagszükséglet a kezdeti időszakban jelentős mennyiségű.” (Nagyvárosi általános iskolai tanító)

Tartalmi szempontból a kötött tantervi elvárásokat emelték ki néhányan.

„A kooperatív tanulási technikák hatékonyságát nem vitatom, azonban ennek nagy ellensége az idő, a tananyag mennyisége és általában a helyiségek nem megfelelő mérete.” (Nagyvárosi általános iskola tanára)

„A kooperatív óraszervezésben kevés tapasztalatom van, de úgy érzem, nagyon hasznos, hatékony tanulási forma. Mindamellet, hogy az előkészületekhez is nagyon sok időre van szükség, a diákok tanulásának az előrehaladás üteme is meghosszabbodik, de ezáltal a tanulásukat, a tanuláshoz való hozzáállásukat nagymértékben támogatjuk. Valószínű az hosszútávon „kifizetődő” lehetne, de sajnos a kimeneti mérés ideje és követelménye adott: érettségi vizsga a 12. évfolyam végén, ahová adott tanterv és tanmenet szerint kell eljutni.” (Városi szakgimnázium tanára)

„...a vizsgakövetelmények szem előtt tartása mellett nem látom, hogy lehet időben a tananyagot a kevésbé jó képességű tanulókkal végigvezetni.” (Nagyvárosi szakgimnázium tanára)

„Kevesebb tananyag betervezése [szükséges] a sikeres megvalósításhoz.” (Nagyvárosi általános iskolai tanító)

A tárgyi feltételekkel és a tantervi elvárásokkal kapcsolatos akadályok feloldása fenntartói, oktatáspolitikai támogatást igényel. Vannak azonban olyan nehézségek, amelyek az isko-

lai környezetben megoldhatók. A pedagógusok többször megemlítik, hogy nem csupán a tanárnak, hanem a diákoknak is ismeretlen a kooperatív tanulásszervezés, vagyis az iskolában a többi tanár sem alkalmazza – így a szakmai kérdések megvitatására korlátozottan van csak lehetőség. A reflexiókban szerepeltek azok a tényezők is, amelyek a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását azzal nehezítik, hogy a bevezetésre motivált pedagógus az „újítási” szándékával és gyakorlatával egyedül marad az intézményi közösségben.

„Sajnos iskolámban a kollégák többsége a hagyományos módszer híve, így sok osztályban nem vevők az újra a diákok, kényelmesebb nekik a tanári előadást hallgatni.” (Műszaki szakközépiskola tanára)

Nagy terhet jelent ilyenkor, hogy nincs segítsége a tananyagtartalmak kooperatív elvek mentén történő újrastrukturálásában, hogy tapasztalatait nincs kivel megosztania, és a megerősítés helyett leginkább negatív visszajelzéseket kap a többi pedagógustól. Tudományos vizsgálatok, pedagógusképzési koncepciók és modellek (ARATÓ, VARGA, 2004; 2012; BÁRDOSSY, 2014; LIPTAI és mtsai, 2016) írják le az intézményfejlesztési folyamatba ágyazott pedagógusképzés előnyeit. Amennyiben az egyént eredményesen felkészítő képzés az intézményi fejlesztés részévé válik, a tudások nemcsak személyes, hanem intézményi szinten is hasznosulnak, a képzést követően pedig lehetőség nyílik további fejlődésre a pedagógusok horizontális tanulása segítségével. Az erre való igényt példázzák a reflexiókban megfogalmazott egyes gondolatok is:

„A kollégákkal való hatékony együttműködés érdekében a tanóra sikereit megosztottam velük és igyekeztem közös tervvel a sikeres kooperatív gyakorlat megoalósítását előkészíteni.” (Városi általános iskola tanítója)

„A tantestületben is próbáljuk egymásnak átadni a tapasztalatokat. Sikertült elérni, hogy az egyik tantermet állandó csoportmunkai használatra alakítsuk ki, így nem kell az óra eleji teremátrendezéssel időt vesztegetni és konzervatívabb kollégák is kedvet kaphatnak a módszer kipróbálására.” (Városi gimnázium tanára)

Irodalom

- ANDL Helga, TRENDL Fanni és VARGA Aranka (2018a): Kooperatív gyakorlatok I. – Pedagógusok sajátélményen alapuló reflexiója a kooperatív tanulásszervezésről. *Autonómia és Felelősség*, Pécs. IV (1–4), 83–95.
- ANDL Helga, TRENDL Fanni és VARGA Aranka (2018b): *Kooperatív gyakorlatok II*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/koop_gyak_ii-ilovepdf-compressed.pdf
- ARATÓ Ferenc, VARGA Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, 16. (Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
- ARATÓ Ferenc, VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. (3., bővített kiadás) Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARATÓ Ferenc (2010): Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 1. 106–116.
- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In: Kozma

- Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010.* (Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–22.
- ARATÓ Ferenc, VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához.* Közigazgatási és Igazságügyi hivatal, Budapest.
- ARONSON, E. (1980): *A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 183–217.
- BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHÓNÉ NAGY Csilla és PRISKINNÉ RIZNER Terézia (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV.* Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet, Pécs.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. 26–37.; 21–30.
- CSEH Györgyi, KRISTÓF Lajosné és TÓTH László (2015): *Pedagógus-továbbképzési standard.* Folyamatba ágyazott továbbképzés: közvetlen tanulástámogatás. Oktatási Hivatal Projektigazgatóság. (TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001)
- FALUS Iván (2013): *Új tendenciák a pedagógus-továbbképzés nemzetközi gyakorlatában.* https://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/nyitokonferencia_beszamolo/6_szekcio/6_1_falus [2019. 07. 26.]
- HORVÁTH Attila (1995): *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben.* IFA, Budapest.
- HUNYA Márta, KATONA Erzsébet és SINGER Péter (2015): A pedagógus-továbbképzés és a képzésfejlesztés koncepciója. In: Szabó Mária: *Együtt. Működik!* A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása. (TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 Zárókiadvány.) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/zarokiadvany-bel-cropmarks_jav_ofi.pdf#page=122 [2019. 07. 26.]
- JOHNSON, R. T., JOHNSON, D. W. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice.* Interaction Book Company, Edina.
- JOHNSON, R. T., JOHNSON, D. W. (1999): *Learning Together and Alone.* Allyn and Bacon, Massachusetts.
- KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás.* Önkonet Kft., Budapest.
- KELMAN, H. C. (1997): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Lengyel Zsuzsanna (szerk.): *Szociálpszichológia.* Osiris, Budapest. 225–233.
- LIPTAI Kálmán, GLOVICZKI Zoltán, SZIVÁK Judit, ÜTÓNÉ VISI Judit, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna és IKER János (2016): *Szakmai koncepció a korábbi pedagógus-továbbképzési rendszer átalakítására, pedagógustanulási-továbbképzési rendszer kialakítására.* Munkaanyag, Köznevelési Kerekasztal Pedagógushivatás Munkacsoport.
- MÁRKUS Edina (2015): Magyarországi pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tanulási tervei. In: Pusztai Gabriella, Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell.* Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solutium – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest. 107–127.
- SLAVIN, R. E. (1996): *Csoportos tanulás a gyakorlatban.* 1–6. Kapcsolat, 1995–1996.
- TALIS 2018 Eredmények (TALIS, 2018) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_0619.pdf [2019. 07. 26.]
- VARGA Aranka (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben.* Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- VARGA Aranka (2013a): Kooperáció, mint a motiváció pedagógiai gyakorlata. In: Czékus Géza (szerk.): *Motiváció – figyelem – fegyelem.* Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 544–557.
- VARGA Aranka (2013b): Kooperativitás a felsőoktatásban. In: Andl Helga, Molnár-Kovács

Zsófia: *Nyitottság és elkötelezettség*: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 191–202.

VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Huszár Zsuzsanna

A TANÁRKÉPZÉS SZEMPONTJAI A MÚZEUMPEDAGÓGIA GYAKORLATÁBAN

Jelen esszé a múzeumpedagógia megjelenésére a pécsi tanárképzésben 2005-ig, a tárgy képzésbeli indulásáig tekint vissza. Célja, hogy felvázolja a múzeumpedagógia kurzusok évtizedes gyakorlatának meghatározó koncepcionális elemeit és módszertani jellemzőit a pécsi tanárképzésben. Ennek a célkitűzésnek nemcsak a tantárgy pécsi tanárképzésbeli „jubilálása” okán lehet létjogosultsága – mint egyfajta időszerű összegzésnek –, hanem azért is, mert a tanárképzés nemzetközi trendjei és a múzeumpedagógia aktuális nemzetközi trendjei több szálon is párhuzamosságot mutatnak, illetve egymást erősítő hatások lehetőségeként is értelmezhetők. Ezért amellett érvelünk, hogy a múzeumpedagógia nem csupán egy szűk terület iránt érdeklődők „belügye”, hanem a múzeumpedagógiának a tanárképzés egésze szempontjából is van jelentősége mind szemléleti, mind diszciplináris, mind felsőoktatás-pedagógiai, mind pedig a képzésbe beemelhető, tárgyalható kérdések tematikus meghatározása szempontjából.

A szempontok forrásai

Még akkor sem kicsinyelhetjük le a múzeumpedagógiai kutatások és tapasztalatok potenciális szerepét a tanárképzés fejlesztése, illetve a pedagógusképzés egésze szempontjából, ha tudjuk, hogy ezzel az elvi státusszal korántsem csak ez a tudásterület rendelkezik, hanem számos más tudásterület is. Az elvi lehetőségeknek keretet azok a szakmai normák és oktatáspolitikai előírások szabnak, amelyek segítségével a képzési területen a mozgásterünket kijelölhetjük. Ahhoz, hogy a tanárképzés szempontjairól érdemben beszélhessünk, érdemes meghatározni e szempontok forrásait is. Az alábbi ábránk azt mutatja be, hogy mely meghatározók metszetében látszik célszerűnek a múzeumpedagógia tanárképzési szempontú tárgyalása.



A tanárképzési szempontok alapvető forrásai a múzeumpedagógiában

A tartalmi szabályozás területén mind a Nemzeti alaptanterv (NAT), mind a kerettantervek, (KT), mind a helyi tantervek (HT) irányadók. A nemzeti köznevelésről szóló törvény 27. §-a alapján tanórai foglalkozások a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon is szervezhetők, például erdei iskolai, múzeumi vagy könyvtári foglalkozások keretében, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz kapcsolódó foglalkozások formájában is, feltéve, hogy ezek által is biztosított az előírt tananyag közvetítése, a követelmények teljesítése, az ingyenesség és a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések betartása.¹ Közös szemléleti és elvi alapnak tekinthető a nemzeti alaptanterv előírásai és a tanári képesítési követelmények² alapján egyaránt, hogy a foglalkozások tervezése és megtartása során a diákok aktivitására épülő, az ismeretek „átadásán” túl a képességeiket és a személyiségüket egyaránt fejlesztő, egyéni tanulási utak létrejöttét is támogató, differenciáló és változatos módszereket alkalmazó pedagógiai és felsőoktatás-pedagógiai megoldásokra célszerű törekedni.

A célcsoport általános jellemzőinek ismeretén túl az egyes foglalkozások résztvevőiből álló csoportok speciális adottságaira és jellemzőire való építkezés különösen a foglalkozásvezetés szituatív reagálásokat is bőven igénylő fázisaiban nélkülözhetetlen. Bár a tanárképzést is folytató felsőoktatási intézmények székhelyén vannak múzeumok, a közoktatás, köznevelés világára felkészítendő tanárjelöltek számára nagyon fontos támpontokat adni ahhoz is, hogy miként értelmezhetik (át), és pedagógusként hogyan adaptálhatják a múzeumpedagógia órákon szerzett tapasztalataikat olyan környezetekben dolgozva, ahol nincsenek helyben múzeumok vagy kiállítások. Ebből a szempontból fontos lehet mérlegelni, hogy vajon a város mint múzeum, a település mint múzeum múzeumpedagógiai koncepcióként kiterjeszthető-e, illetve mennyiben terjeszthető ki olyan településekre, ahol az épített vagy tárgyi kulturális örökség szegényesnek tekinthető. Ha a múzeumot – erősen vitatható leegyszerűsítéssel – nem tekintenénk másnak, mint egy lehetséges fizikai vagy virtuális megismerési térnek, vagy leginkább úgy gondolnánk rá, mint egy, a fejünkben lévő museionra, azaz szentélyre; a szemlélődő, gyönyörködő, gondolkodó, alkotó, táncoló és töprengő műzsáink egyikének-másikának szálláshelyére, nos, akkor talán még ily leegyszerűsítő alapállással is lehetnénk, még a kulturális értékekben szegényesebbnek mondott településeken is, végzett pedagógusokként előmozdítói azoknak a folyamatoknak, amelyek az adott település helyi értékeinek (táji adottságainak, növénytani, zoológiai, néprajzi, irodalmi, képzőművészeti, építészeti, ipartörténeti, technikai, iskola-történeti stb. értékeinek) értéküként való megismerésében, felmutatásában, megbecsülésében, személyes és közösségi identitást formáló jelentőségének formálásában előremutatók. Ismereteinkre és tanulási késztetéseinkre támaszkodva, korunk tömegesen hozzáférhető rögzítőtechnikái mellett, jelenünk archiváló, muzealizáló törekvéseivel is összhangban, lehetőséget láthatunk egy, az adott település civil hétköznapi tárgyi, írott és fotografikus elemeit is felhasználó, azokra reflektáló megismerési mód érvényesítésére, iskolai kereteken belül és azokon túl is, diákjaink gyűjtő munkájának inspirálásával, e gyűjtemények tanulási folyamatokba való bevonásával, iskolai kiállítások, a hét és a hónap műtárgya iskolai projektek szervezésével és sok egyéb, terjedőben lévő módszertani megoldással élve. Efféle módszerekről és alkalmazási lehetőségeiről például Vásárhelyi Tamás és Sinkó István ma már klasszikusnak számító, 2004-ben megjelent kötete (VÁSÁRHELYI, SINKÓ, 2004) vagy Miszné Korenchy Anikó átdolgozásában és fordításában *A tanulás tárgyakkal* című módszertani munka (DURBIN, MORRIS és WILKINSON 2004) is bőven nyújt hozzáférhető és hétköznapi tárgyakkal kivitelezhető példákat.

-
- 1 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
 - 2 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

A település mint múzeum koncepciója tehát nyilvánvalóan mást jelent, más elvárásokkal, más célkitűzésekkel párosul, ha kultúrpolitikai vagy településfejlesztési szempontból állapítjuk meg a kritériumait, mint pedagógiai értelmezésben. A kulturális örökség kellemő gazdagságának híján nem is fogalmazódik meg ilyen ambíció, jóllehet mind a turisztikai vonzerő növelésének tágabb perspektívájából, mind ökológiai szempontból a „helyi” egyre értéktelítettebb fogalomként látszik válni. Pedagógiai értelemben az ideális feltételekkel kapcsolatos hiányok sorolásánál „szabadabbak” lehetünk annyiban, hogy egy, a gyűjtésen, a tanulói gyűjtemények készítésén, rendszerezésén, bemutatásán és kapcsolódó tapasztalatai, tudáselemei iskolai felhasználásán alapuló múzeumpedagógiai megközelítés alkalmazása elvileg bárhol lehetségesnek látszik. Okfejtésünk lényege tehát, hogy bár fontos múzeumi tapasztalatokhoz és kiállítási élményekhez kötni a múzeumpedagógiai foglalkozásokat és a köznevelés színterein meghonosodó múzeumpedagógiai/pedagógiai programokat és alkalmakat, ám egy adott településen a múzeum (vagy tájház, vagy egy látogatható magángyűjtemény) hiánya sem zárja ki a múzeumpedagógiai megközelítések lehetőségét. A tanulói gyűjtemények iskolai alkalmazásának nem feltétlenül kiaknázott lehetőségein túl, a növekvő számú virtuális gyűjtemények és interaktív tárlatok is kínálnak jelen írás keretei között bővebben nem tárgyalandó pedagógiai lehetőségeket.

A múzeumpedagógia tantárgy megjelenése a pécsi tanárképzésben

A tárgy az indulásakor nem támaszkodott közvetlen helyi, intézeti előzményekre. Első tematikája 2005-ben, külső inspirációra, a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetén kívülről, a klasszika-filológia tudományterülete felől érkező felkérésre készült el, bővítve az akkor választható kurzusok körét a tanárjelöltek képzésében, a speciális kollégiumok sorában. A tantárgy fejlesztésében rendkívüli inspirációt jelentett és jelent ma is a tanulás-tanítás, oktatás-képzés, művelődés és önképzés nem tantermi lehetőségeinek kivételes pécsi gazdagsága. Az egyetemi keretek között keletkező releváns kutatási eredmények létrejötte, valamint a város kulturális és történeti értékeire, hagyományaira és eseményeire koncentrááló kiadványok, orgánumok és kulturális rendezvények oktatásban is felhasználható tartalmai szintén fontos háttérét jelentik a múzeumpedagógia helyi fejlesztésének. Vitathatatlanul kiemelkedő szerepük van azoknak az országos szintű szakmai programoknak, képzéseknek és konferenciáknak is, amelyek rendszeresen kiváló alkalmakat teremtenek képzők és múzeumpedagógusok tanulásához. A múzeumpedagógiai tanévnyitók mellett kiemeljük a Ludwig Múzeum programjainak intézményi gyakorlatunkban meghatározóvá vált hatását is.

Az évek során egyre inkább nélkülözhetetlen a tanárképzés és a múzeumi szféra helyi együttműködése a kölcsönös előnyök jegyében, támaszkodva muzeológusok és oktatók kutatási eredményeire, személyes konzultációinak eredményeire, és élve – a Janus Pannonius Múzeum Történeti Osztályán, egy régi tímárház padlásterében kialakított – foglalkoztató terem adta infrastruktúrával is. Az együttműködés a tanárképzés terén jelenleg a Janus Pannonius Múzeum Történeti Osztályával a legszorosabb. Ez projektekben való munkára, múzeumpedagógiai tartalomfejlesztésre, képzési programban való közreműködésre terjed ki. Utoljára, de nem utolsó sorban arra térünk ki, hogy az eltelt időszakban örvendetes módon és ugrásszerűen gyarapodott az elérhető múzeumpedagógiai kiadványok száma, amelyek a képzések és továbbképzések számára ajánlható módszertani anyagokkal való ellátás terén a Múzeumi Oktatási és Képzési Központ koordinálásában orvosolni tudták a korábbi hiányokat.³

3 <http://www.mokk.skzen.hu/modszertani-kiadvanyok1.html> [2015.08.30.]

A múzeumpedagógia tartalmi elemei a pécsi tanárképzésben

Tanárképzésünkben a múzeumpedagógia intézményesülési folyamatába és tevékenységi területeibe nyújt elméleti és gyakorlati bevezetést a tantárgy. A múzeumok funkcióját és a tanulásban betöltött szerepét hangsúlyozó program tantermi és szabadtéri foglalkozások keretében, múzeumi környezetben, aktuális kiállítási helyszíneken, alkalmanként muzeológusok, múzeumpedagógusok közreműködésével zajlik, hozzájárulva kiállítások és közönségük kapcsolatának létrehozásához és elmélyítéséhez, és ebben a folyamatban a pedagógiai, pedagógusi és intézményvezetői szerepvállalás lehetőségeinek tudatosításához, módszereinek feltérképezéséhez és gyakorlásához.

A tárgy tematikájában szereplő témakörök:

- Az európai múzeumok történeti kialakulása és az első hazai gyűjtemények
- A muzeológia tárgya
- A múzeumok funkciói és típusai
- A múzeumpedagógia fogalma, intézményesülése és diszciplináris keretei. Múzeumpedagógiai konferenciák a múzeumpedagógia intézményesülésének folyamatában. A szakma legjelentősebb hazai fórumai, újabb hazai és nemzetközi irodalma
- A múzeumpedagógus szerepköre és kompetenciái
- Iskolák és múzeumok kapcsolata, szerepmegosztása a kultúráközvetítés és a személyiségfejlesztés terén. Iskolabarát, családbarát és látogatóbarát múzeumok
- A múzeumi foglalkozástervezés és -vezetés néhány pedagógiai elve
- Interaktivitás a múzeumpedagógia gyakorlatában

Egy-egy szemeszternek vagy tanévnek az utóbbi években kiemelt témája, illetve kialakított fejlesztési iránya is van. 2014-ben például a kert témája került középpontba, 2015-ben pedig – a Pécssett újonnan megnyílt állandó kiállítás kapcsán – a roma holokauszt. A helyi kiállításokhoz kapcsolódó fejlesztő munka jellemzően projektorientált formában, a résztvevők együttműködő munkamegosztásával valósul meg. A múzeum szakértő munkatársai közreműködésével létrejövő fejlesztések gyakorlati hasznosítására is sor kerülhet, ami a fejlesztésben közreműködő diákok számára is különös motivációt jelent.

Néhány koncepcionális és módszertani kérdés

Koncepcionális szempontból a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében meghonosodott múzeumpedagógia a lokális adottságok meghatározó szerepét hangsúlyozza, és a város múzeumként való elgondolásának múzeumpedagógiai gyakorlatba ültetésének igényét emeli ki. A PTE tanárképzésében a múzeumpedagógia a saját természete szerint, az úgynevezett katedrapedagógiával radikálisan szakítva, mind az egyetemi környezettől, mind a tanárjelöltek mindennapi tapasztalati tereitől meglehetősen távol, konkrét kiállítási helyszínek alkalmi tereiben elevenedik meg, ahol nem az oktató vagy egy tárlatvezető magyarázatai, hanem a diákok tevékenysége áll a középpontban. A résztvevők tevékenységén belül az irányított tapasztalatszerzés, és ennek strukturált gyakorlatokkal támogatott reflexiója meghatározó. E folyamatok felsőoktatás-pedagógiai támogatásához a reflektív pedagógia (SZIVÁK, 2004) és a konstruktivista alapokon nyugvó tanuláselméletek (NAHALKA, 1997) nyújtanak szemléleti és elvi alapot a múzeumpedagógia számára csakúgy, mint a pedagógusképzés számára általában. Az interaktivitásnak a köznevelésben, a felsőoktatásban és a múzeumok múzeumpedagógiai gyakorlatában egyaránt gyakran hangoztatott kívánalma szintén konstruktivista gyökerű, amennyiben a konstruktív pedagógia tudásképe nem célként már előzetesen tételezett tartalomtudás, nem is statikus tudás,

hanem olyan nyitott és dinamikus tudás, amelyben a tudás kölcsönös reagálások eredményeként nem eleve adott, hanem folyamatosan létrejövő, bizonyos értelemben kiszámíthatatlan fejlemény. Ez a tudás a statikus tudásképhez rendelhető korábbi értékmérővel nehezen megítélhető: kifejezetten személyes tudás, amely az egyén idegrendszerében a tanulási folyamatok során bekövetkező változások megismeréséhez, így – a jelenkori neurobiológiai kutatások által is kimutatható – idegrendszeri változásokhoz és azok értelmezéséhez is kötődik. A személyes tudások mércéje nem a konstruktivista elmélet által zárójelbe tett tudományos vagy más értelemben vett igazság, hanem az adaptivitás. Az adaptivitás e huszadik századi „üdvтана”, ha úgy tetszik, egy redukált üdvтан, amennyiben a „puszta túlélésre játszik”, azonban abból a nézőpontból ez mégis egyetemes válasz, hogy maga a túlélés az emberi társadalmakban univerzális kérdés – akár az egyén egzisztálása, akár az emberi kultúra létkérdéseként.

Társadalmi szinten a tudások diverzitásának igénye egy, az ökológiából átvett párhuzammal jelezheti, hogy nem statikus és uniformizált, hanem sokféle, elemeiben és rendszerében is továbbalakítható tudásra, és mindennek előtt a társadalom változási (tanulási!) potenciáljának fenntartására van szükség az emberi kultúra fennmaradásához, a mind gyorsabb ütemben változó és az emberi beavatkozások által megváltoztatott világ ismert adottságaihoz és ismeretlen vagy előre nem jelezhető valóságához való alkalmazkodáshoz, és az ehhez nélkülözhetetlen rendszerszintű rugalmasság fenntartásához. Ez az elkötelezettség a *lifelong learning* felfogástól a *life as learning* felfogásig ívelő programokban és tudományos „hitvallásokban” is megjelenni látszik. Azok a neveléstudományok területén is kurrens kutatási és fejlesztési munkák, amelyek például a problémamegoldásra és a problémamegoldó gondolkodás fejlődésére és fejlesztésére irányulnak, a mindenkor váratlan helyzetek megoldásának humán alapjait erősíthetik meg. A metakogníció kutatása és fejlesztése pedig bizonyos értelemben saját gondolkodásunk határainak kiterjesztéseként és e határok megismeréseként is értelmezhető, miáltal a modernitás utáni ember a kontrollálható és a bejósolható jelenségek körébe próbálja sorolni (legalább) saját magát. A tudás mint adaptációs eszköz, illetve mint adaptív készlet felfogása kapcsán kézenfekvő a kérdés, hogy hogyan tud egy újabb vagy régebbi keletű tudás adaptívává, vagyis az azt alkalmazó egyén vagy csoport számára a fennmaradásban pozitív, azaz esélyt növelő tényezővé válni. Talán kevésbé evidens és nem is tipikusan iskolai kérdés, hogy mihez adaptálódunk, vagy mit gondolunk arról, melyek azok a trendek és kényszerek valójában, amelyekhez így vagy úgy alkalmazkodni lenne jó, érdemes, szükséges vagy éppen muszáj. Az alkalmazkodást nem evidenciaként, hanem mérlegelendő kérdésként kezelő kritikai kérdésfelvetések elvezethetnek például a múzeumok és galériák kiállításai egy részének kortárs jelenségekre reflektáló, kritikai, társadalomkritikai szintjeinek felismeréséhez, megértéséhez, valamint lehetséges képzésbeli szerepük átgondolásához és kiaknázásához is.

A kortárs képzőművészetten keresztül például nemcsak megkésett és hivatalos ideológiákkal átítatott világértelmezések, társadalomértelmezések és szereplehetőségek jelennek meg, hanem az iskolai, pontosabban iskolás jellegű tudáson kívül eső, kevésbé konform válaszok, valamint merőben újnak tetsző problémafelvetések is, sőt a művészetek nyelvén közölhető olyan „prognózisok” is, amelyek fontos társadalmi funkciójáról és értékéről az előbbieken volt már szó. Mindezzel arra is szeretnénk rávilágítani, hogy a tanárképzésben elvárható kritikai gondolkodás fejlesztésében a múzeumpedagógia az egyik olyan tárgy, amelynek kitüntetett szerepet lehet szánni.

Az ízlésformálás „ártalmatlan” ambíciójától valójában távol esik az én tantárgyi célkitűzésem. Egy adott gyűjtemény jellemző tárgyi világának kutatásában meghatározó diszciplináris megközelítések a kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozások során természetesen lényegesek, az adott kiállításához kapcsolódó tudományos ismeretek egy rétege a foglalkozások során sem mellőzhető. Amíg azonban egy adott kiállítási anyag lehetséges pe-

dagógiai szerepében jellemző besorolhatósága (például régészeti, művészettörténeti vagy egyéb meghatározottsága) mint speciális jegy van jelen, addig e speciális jellegre kevésbé érzékeny módon, illetve a diszciplináris tudás megjelenített elemein túl is érvényesülhet bizonyos általános gondolkodási műveleteknek és feladattípusoknak a kiállítási tér adottságai és az ott bemutatott tárgyegyüttes által inspirált tervezése és gyakorlása; például az asszociatív gondolkodás, a ráismerés, felismerés, leírás, felidézés, lényegkiemelés, bemutatás, összehasonlítás, csoportosítás, következtetés, elemzés, rendszerezés, összefüggések keresése, analógiák keresése, rendezőelvek feltárása vagy az átstrukturálás műveleteinek alkalmazása által. Ebben a múzeumpedagógiai gyakorlatban tehát egyfajta kognitív múzeumpedagógia, pontosabban a múzeumpedagógia mint tanárképzési tantárgy fejlesztési céljai között a kognitív kompetencia fejlesztésének elsődlegessége bontakozik ki, miáltal a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésének múzeumpedagógiai praxisában a kiállítási tér és tárgyai, valamint a résztvevők mindenkori csoportja együttesen mint a megismerés és a gondolkodásfejlesztés egyedi, alkalmi közege tételeződik.

Az egyes foglalkozások felépítésekor jobbra reális fizikai útvonalakra illesztett gyakorlatokat és az adott foglalkozás célkitűzéseire igazodó kommunikációs struktúrákat tervezünk. Módszertani szempontból tárgyközpontú és tevékenységközpontú megközelítésekkel egyaránt élünk, és e megközelítéseket egy foglalkozáson belül keverten alkalmazzuk. A tanárképzésben létjogosultságot nyert kompetenciafejlesztés igényeinek megfelelően a diákok értékeléséhez lehetséges tevékenységeket és műfajokat határozzuk meg. Elvszerű és lényeges, hogy az individuális teljesítések megengedése és elfogadása mellett párban vagy kisebb csoportokban megvalósítható, illetve projektorientált munkaformát feltételező célokat, tevékenységeket és választható kimeneti produktumokat is meghatározzuk. A hagyományos szemináriumi műfajok között a szakirodalmi tanulmányokat és szakfordításokat, továbbá a műtárgyleírást és műelemzést említhetjük. A gyakran választott műfajok között a múzeumi foglalkozástervet és a múzeumi feladatlapok készítését emelhetjük ki. A tantárgy keretei között is megvalósítható egyéni tanulási utak megjelenítése szempontjából az egyéni kiállításlátogatási naplót emelem ki. A digitális eszközök alkalmazásának fejlesztése szempontjából a szórólapok poszterek, plakátok, feladatlapok és katalógusok tervezésének szemináriumi lehetőségeit próbáltuk az eddigiekben kiaknázni. Végül *Az én gyűjteményem* elnevezésű, a diákok saját reális, virtuális vagy fiktív gyűjteményeit létrehozó vagy azokat bemutató katalógusokat, prezentációkat, illetve rögtönzött, alternatív megnyitókval egybekötött tantermi kiállításokat emelem ki a gyakorlati jegyek megszerzéséhez választható hallgatói tevékenységek és produktumok sorában.

Összegzés

Az oktatás világában mára mind a tanulás, mind a tudás hagyományos jelentései átalakultak, ennek nyomán egyre inkább a tanulási eredményekre és az azokhoz vezető társadalmi és mentális folyamatokra terelődik a figyelem. A múzeumi szférában is változó jelentések aktualizálódnak. Sem az oktatás, sem a múzeumi kultúrákövetítés nem nélkülözheti a kritikai megközelítéseket. A mai múzeumok már nemcsak tudományos normarendszerek alapján létrehozott térbeli narratívák, hanem a kulturális hierarchia átalakulásának kitüntetett intézményei is, ahol a látogatók számára egyre kevésbé a korábbi rendszerezések létjogosultságának „bizonyítékait” vagy az állandóság illúzióját nyújtják, hanem ahol olyan effektusokkal és helyzetekkel találkoznak, amelyekre reagálva a változásokra való reflexív interpretációs technikáit sajátíthatják el. (GYÖRGY, 2007:245–247) A kortárs művészet, illetve az azzal való foglalkozás a társadalmi lét által kínált szociális magatartásformák azo-

nosítására is kínál kibontakoztatható lehetőségeket. (HEMRIK, 2004) A múzeumpedagógiai gyakorlat nem nélkülözheti a kritikai megközelítéseket. (OTT, 1989)

A múzeumi tanulás során fejleszthető és fejlesztendő területek között különösen a kommunikáció, az együttműködés, a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás területeit emeltük ki, amint ezek jelentőségét más szerzők mellett Kárpáti Andrea (KÁRPÁTI, 2009) is hangsúlyozza. A kiállítási terepeken való irányított tapasztalatszerzést tanárképzési kurzusaink meghatározó elemének tekintjük. A terepek kiválasztásakor az állandó kiállítások mellett hangsúlyosabb az időszaki kiállítások újdonságértékű, nem „elkoptatható”, és kapcsolódó feladataiban az önálló véleményformálást az előzetes megítélések nélkülözéséből adódóan is támogató közegének preferálása. (HUSZÁR, 2010) A múzeumi, köznevelési és felsőoktatási szféra kapcsolatának megerősítését képzéseink és aktuális múzeumpedagógiai fejlesztéseink hátterében stratégiai kérdésnek tekintettük. E kapcsolatrendszer regionális megerősítéséről Koltai Zsuzsa tanulmánya (KOLTAI, 2015) tudósít egy, a közelmúltban befejeződött uniós pedagógusképzés-fejlesztési projekt⁴ égisze alatt lezajlott pécsi műhelysorozat tapasztalatai alapján. Képzési és fejlesztési tapasztalataink reflexióját egy korábbi tanulmányunk is segítette, amelyben a már lezajlott múzeumpedagógiai fejlesztés folyamatára három különböző nézőpontból – a múzeum, illetve a fejlesztésben közreműködő muzeológus, a tanárképzés, illetve a fejlesztésben közreműködő oktató, valamint a tanárjelöltek, illetve a fejlesztésben közreműködő diákok szempontjából tekintettünk. (HUSZÁR, PÁSZTOR és MÉREG 2012) Az érintett szereplők dialógusára, a fenntartókat is beleértve, a továbbiakban is nagy szükség van. Az együttműködés intézményesített formáinak fenntartását az eddigi együttműködésekben kialakult elköteleződés és a fejlődő szakmai kapcsolatok jól tudják támogatni, helyettesíteni azonban nem képesek.

Irodalom

- DURBIN, G., MORRIS, S., és WILKINSON, S. (2004): *Tanulás tárgyakkal*. Múzeumok Mindenkinek Program V. Fordította és átdolgozta: Míszné Korenchy Anikó. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest.
- GYÖRGY Péter (2007): *Klinika és templom. A második múzeumkor*. In: György Péter: *A hely szelleme*. Magvető, Budapest. 191–292.
- HEMRIK László (2004): *A kortárs művészet múzeumpedagógiai megközelítésének lehetőségei*. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 118–122.
- HUSZÁR Zsuzsanna (2010): *A múzeumpedagógia terepeiről a pécsi tanárképzésben*. In: Szabolcs Éva, Foghtúy Krisztina (szerk.): *Zsibongó Múzeum*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 59–68.
- HUSZÁR Zsuzsanna, PÁSZTOR Andrea és MÉREG Martin (2012): *Múzeumpedagógiai tartalomfejlesztés három nézőpontból*. In: Foghtúy Krisztina, Pirka Veronika és Kempf Katalin (szerk.): *Új múzeumpedagógiai törekvések a hazai felsőoktatásban és a múzeumi gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KÁRPÁTI Andrea (2009): *A múzeumi kiállítás mint tanítási és tanulási környezet*. In: Vásárhelyi Tamás, Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Magyar Természettudományi Múzeum – Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest. 30–33.
- KOLTAI Zsuzsa (2015): *A múzeumok és az oktatási intézmények sikeres együttműködésének pécsi példája: A „Múzeumpedagógia és múzeumdrágógia az oktatás szol-*

4 Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban. TÁMOP 4.1.2.B 2-13/1-200130014

gálatában” című Képzők Képzése Műhely programsorozat eredményei. In: Németh Balázs (szerk.): *Pécsi Tanuló Város – Régió Fórum*. Tanulmányok, elemzések. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 41–52.

NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra*, 4. 3–20.

OTT, R., W. (1989): Teaching Criticism in Museums. In: Berry, N., Mayer, Susan (szerk.): *Museum Education, History, Theory and Practice*. The National Art Education Association, Reston, Virginia. 172–193.

SZIVÁK Judit (2004): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat, Budapest.

VÁSÁRHELYI Tamás, SINKÓ István (2004): *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. szám 2012. június 4., 10635–10848.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Mrázik Julianna

A FELSŐOKTATÓ SZAKMAI FEJLESZTÉSE: EGY MEGVALÓSULT EGYÜTTMŰKÖDÉSI MODELL METAREFLEXIÓJA

A tanulmány egy olyan kvalitatív kutatás metareflexiója, amely a tanári felkészítésben egy akcióalapú oktatói együttműködés során valósult meg, és azt tárgyalja, hogy az oktatói együttműködésnek milyen komponensei váltak beazonosíthatóvá. A kutatás célja egy alacsony hatókörű elmélet kimunkálása, amely alapul szolgálhat egy, a felsőoktatók kompetenciakatalógusát tartalmazó lehetséges modelljavaslatnak, további cél pedig ajánlások megfogalmazása a felsőoktatási tanárképzők kompetenciáinak megújítására.

Bevezetés

A pedagógusok felsőoktatásban betöltött szerepe innovatív partnerségi tanulást igényel társadalmi szinten, a munka világa és más partnerek vonatkozásában. (TÖYTÁRI és mtsai, 2016). A folyamatos szakmai fejlődés alapvető fontosságú az akadémiai háttérű, a felsőoktatásban oktatók számára egyaránt (HOSSAIN, 2010). A tanárok szakmai fejlődésének iránya sokféle aspektusból megközelíthető: az alacsony jövedelműség felől, a fejlesztési szabványok kidolgozása területén, a teljesítménymérés és az intézményesülés terén; olyan szakmai előrehaladási lehetőségek megteremtése tekintetében, amelyek elősegítik a tanárok együttműködését. Fontos tehát a tanárok folyamatos támogatása: az oktatásvezetés az intézményes nevelés minden szintjén; az IKT használata, a szakmai tanulási közösségek és a magas színvonalon teljesíteni képes tanárképzők képzésébe történő befektetés. (TiCCWG, 2018) Korábbi kutatásunkban (MRÁZIK, 2017) amellet érveltünk, hogy a tanárképzésben relevanciája van a tanári együttműködésnek. Az oktatáskutatások felsőoktatókra összpontosító trendje azt vizsgálja, milyen jellegzetességekkel rendelkeznek a felsőoktatók, milyen elvárások fogalmazódnak meg irányukban (BADLEY és mtsai, 2006) és kiemelik a hallgatói elköteleződést, valamint az oktatói kiválóságról keletkezett konceptualizációjuk fontosságát (SU, WOOD, 2012).

Problémaháttér, kutatási előzmények

A különféle célokkal szerveződő tanármegfigyelési kutatások hosszú időre nyúlnak vissza, közöttük azok, amelyek nem ellenőrzési, sokkal inkább a tanár támogatása céljából (FLANIGAN, 1979), a tanári magatartásjellemzők taxonomizálására, megfigyelési formák azonosítására szerveződtek (PETERSON, 2000). Létrejötték a narratív megközelítések (BELL és mtsai, 2003), a kutatásmódszertani paradigma fejlődése eredményeképpen megjelentek az akcióalapú tanármegfigyelési kutatások, azzal érvelve, hogy érdemes kilépni a tudomá-

nyos kutatás egyszemélyes „intimitásából” (HENNING és mtsai, 2009). A TALIS-vizsgálat közvetlen összefüggést mutatott ki a tanárok szakmai együttműködése és a szakmai fejlődés között. (HERMANN és mtsai., 2009) Megjelent az alternativitás szempontja (LANGERNÉ, 2011) a tanári hatékonyságra nézvést prediktív jelentőséggel bíró pedeutológiák (= a pedagógus tevékenységének kutatása; lásd GILL és mtsai, 2016), illetve, hogy milyen alternatívái lehetnek a tanármegfigyelésnek az akciókutatás segítségével (SAADET, 2018). Kortárs kutatások pedig beemelik az elektronikus portfóliót (KARAMI és mtsai, 2019) a blended-modellt (MORALES, 2019) a tanárkutatások eszköztárába. Ugyanakkor e kutatások jellemzője, hogy a közoktatás körében végezték vizsgálataikat.

Amint a felsőoktatást vizsgáljuk, az e területen oktatók esetében is megnevezhetők olyan szakmai kompetenciák (oktatói, motivációs, kommunikatív, személyes, kutatói és publikációs), valamint olyanok, amelyek az együttműködést elősegítik, amelyek az említett innovatív partnerséget lehetővé teszik (BLÁŠKOVÁA és mtsai, 2014); továbbá felnőttoktatói kompetenciák (BAJUSZ, 2011). Ugyanakkor feltételezhető, hogy ezek szükséges, egyúttal azonban nem elegendő feltételek ahhoz, hogy ez az elvárt együttműködési potenciál megvalósulni tudjon. Lényeges annak az (épített és természeti) környezetnek, oktatásszervezési körülményeknek, vezetői és munkatársi támogatásnak (alkotó és alakító) feltételeknek a rendelkezésre állása, amelyben mindez létrejöhet. A kompetenciákhoz elemzés tárgyává tehető további sajátos cselekvések, tevékenységek is tartoznak.

A kérdésre, hogy valójában ki tanítja a tanárokat, miként identifikálják magukat a pedagógusképzők (ROBINSON és mtsai, 2006), a választ adni törekvő – angol nyelvű – tanulmányok száma a 2000-es évekig visszatekintve nem éri el a huszat (lásd: *eric.ed.gov*).

A kutatás bemutatása

A tanulmányban bemutatott kutatás egy, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetében szerveződő kutatócsoport egyik kutatási irányába illeszkedően jött létre. A kurzus a 2018/2019-es akadémiai év második szemeszterében, február-május hónapok során, összesen tíz alkalommal valósult meg a Neveléstudományi Intézetben, a Nevelés és Oktatáselmélet Tanszék három oktatója közreműködésével. A résztvevők 24 fő első- és másodéves, közismereti tanári szakos egyetemi hallgatót számláltak (a bölcsészettudományi és a természettudományi karokon).

A kutatótársak a Nevelés és iskola tárgy keretében arra keresték a választ, hogy a (képesség, ismeret és attitűd összetevőjű) kompetenciaalapú tanári felkészítés során milyen módon megközelíthető a hallgatók tanári pálya iránti attitűdje, és milyen beavatkozások tehetők attitűdjük formálása érdekében, a szakmai szocializáció és annak hatékonnyá tétele céljából. A kurzus egy korábbi, akciókutatásba és kooperatív tanulásszervezésbe ágyazott, többoktató, kétnyelvű pilot folytatása volt. (ZANK, 2018.)



1. ábra. A kutatásban részt vevő oktatók kutatói kompetenciái

A kutatás a neveléstudományi területen a felsőoktatási kutatások körében, közelebbről a pedagóguskutatások között helyezhető el. Fókuszja – a kutatás tárgya – a folyamat során beazonosított felsőoktatási kompetenciák, amely az előzménykutatások ismeret- és problémaháttérére támaszkodik. Az alkalmazott kutatási stratégia az NCT-módszertannal végzett kvalitatív megközelítés, a mintavétel köre (elemzésének egységei) az oktatók akciói, az épített környezet és a hallgatói pozíciók voltak – fotóelemzések mentén. A cél a vonatkozó ismeretek bővítése a felsőoktatási kutatások terén, előzetes kutatói kérdésünk: tapasztalható-e bevonódás az oktatók részéről, igény az együttműködésre, szándék a beavatkozásra?

A meglehetősen gazdag adattartalom miatt módszertani trianguláció jellemezte a kutatást: classroom study keretében obszerválás, (részt vevő) tanóramegfigyelés történt. A megfigyelések során órai jegyzetek készültek, a folyamat jegyzőkönyvezése és MEMO-k¹ gyűjtése, valamint fotódokumentáció folyt.

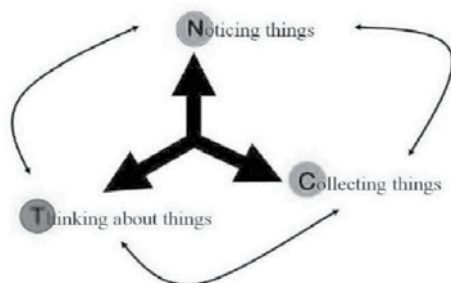
A kutatói akciók, tevékenységek megfigyeléséből eredő adatok elemzéséhez az NCT-módszert, azaz (1) Noticing; (2) Collecting/Sorting; (3) Thinking: észrevételezés² – adatgyűjtés/rendszerezés – értelmezés módszertanát alkalmaztuk (2. ábra). Az eljárás lényege egy, alapvetően a Grounded Theory-ra³ alkalmazandó és a számítógépes kvalitatív adatelemzésekhez javasolt kvalitatív elemzés újabb megközelítése, amely a korábbi szövegkódolási terminológia újraértelmezéseként is tételvezhető. Az NCT során sok különböző nézőpont jut érvényre, számos olyan dologról van szó, amelyeket „észre kell venni” (noticing), és arra is megfelelőnek mutatkozik, hogyan kell a dolgokat észrevenni, tehát egy metarefektív nézőpont is érvényesül a kutatási anyagra nézvést. Esetünkben ugyanakkor nem számítógépes elemzést végeztünk az elemszám kezelhető (alacsony) száma miatt. Ebből következően nagyobb elemszám esetén és pontosabb interpretációk végett a kutatás kiterjesztése elengedhetetlen, egyben annak további irányait is ebben látjuk. Ugyanakkor ebben az egyszerű és vonzó (FRIESE, 2011) módszertan bemutatásában látjuk annak a lehe-

1 'MEMO': Mapping research activities; Extracting meaning from the data; Maintaining momentum; Opening communication. SALDANA, J. (2009): The Coding Manual for Qualitative Researchers. SAGE Publications Ltd.

2 Más kifejezéssel: fogalomalkotás, címkézés (SÁNTHA, 2019:83)

3 Megalapozott vagy lehorgonyzott elmélet (GELENCSÉR, 2003)

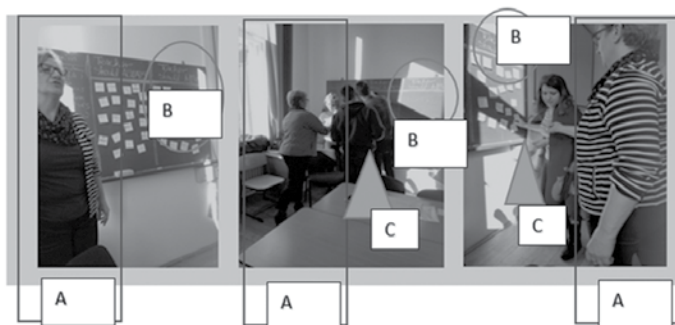
tőségét – a számítógéppel támogatott kvalitatív kép- és szövegelemzéssel ismerkedők számára –, hogy előkészítse, megágyazza a szoftveres szövegelemzést. Egy másik alkalmazási módja az NCT módszerének, hogy megalapozott kutatói kérdések generálhatók a nyomán (FRIESE, 2011), amelyek újabb kutatásokat indukálhatnak.



2. ábra. Az NCT-módszer – Noticing, Collecting, and Thinking Model (Seidel, 1998)

Az „észrevételezés” (noticing) két szintje

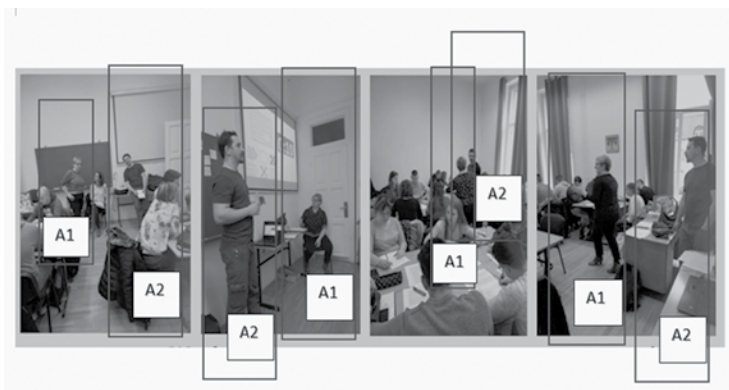
Általánosságban az észrevételezés (noticing) a (részt vevő) megfigyelést, a folyamat közbeni jegyzetelést, esetlegesen a hangrögzítést, illetve interjút vagy a kapcsolódó dokumentumokat (óraterv, hallgatói reflexiók, tudásmérő tesztek, jelenléti ívek), fotókat és az ezekre adott észrevételek gyűjtését jelenti. A bemutatott esetben mindegyik technikával keletkeztek adatok, ezekből e tanulmány a folyamatban létrejött fényképek elemzését célozta meg. A felsorolt technikák segítségével az észrevételezett dolgokat (1) rögzítjük – ez tulajdonképpen a fotók elkészítése. Amint ezeket rögzítettük, érdekes dolgokat figyelhetünk meg, abból a célból, hogy a kutatás elemzési egységeit meghatározhassuk, elemeire bontsuk a tapasztaltakat, dekonstruáljuk ezeket avégett, hogy egy (elméleti) konstrukció megszülethessék. Ez a rögzített adat olvasásával, szemlélésével, annak többszöri megvizsgálása, a fényképek tanulmányozása folytán, adott esetben közösen, a képen szereplők bevonásával történik meg. Amint ezekben egy-egy elem a beazonosíthatóvá válik, megnevezzük azt (kódoljuk), az itt bemutatott esetben A vagy B vagy C jelekkel. (3. ábra) Az egyik oktató pozícióját A jellel jelöltük.



(A képet a szerző készítette.)

3. ábra. (1) Noticing. A vizsgált fotó kódolása

- 1 Az oktatótárs pozíciója A1 kódú a (belépő). (4. ábra)
2. A B jelű kód a teret jelöli, B1 jelölést kaptak a térben elhelyezkedő tárgyak, elemek. (5. ábra)
3. C jelű kódot a hallgatónak a pozíciója kapott. (6. ábra)



(A képet a szerző készítette.)

4. ábra. Példa 1. a fotó kódolására – oktatótárs belépése



(A képet a szerző készítette.)

5. ábra. Példa 2. a fotókódolásra – tárgyak



(A képet a szerző készítette.)

6. ábra. Példa 3. a fotókódolásra – a hallgatók pozíciója

Ezzel a kódszisztémával léptünk tovább, a folyamat során készült további fotók elemzésére – ezekből néhány bemutatását engedik a tanulmány keretei. A kódolás (adatnyerés) mechanizmusát igyekeztünk egyazon fotósorozat nyomán bemutatni.

Gyűjtés és rendszerezés (collecting és sorting)

Amint észrevesszük és megnevezzük a dolgokat, a következő lépés ezek (2) összegyűjtése (*collecting*) és (3) rendezése (*sorting*). A megfigyelés és a gyűjtés két különböző, mégis egymáshoz kapcsolódó folyamat: észrevételezés nélkül nincs gyűjtés, és a gyűjtés maga is gyakran észrevétellel történik. (FRIESE, 2011) Seidel ezt érzékletes módon a puzzle-hez hasonlítja, ahol első lépésként a kirakós darabjainak rendezését kezdjük el. A puzzle kirakásának egy bevett stratégiája, hogy a kirakós darabjait csoportokba (kategóriákba) rendezik, minek folytán néhány puzzle-darab könnyen beilleszkedik ezekbe a kategóriákba, míg mások nehezebben kategorizálhatók – példa erre az oktatók pozíciója [A-A1], a tanteremben lévő tárgyak [B], a hallgatók jelenléte [C] – mint főkódok.

Az alkódokat olyan rendszerezés eredményezi, ahol szétválogatjuk a megfigyelt (észrevételezett) tárgyakat (a B jelű főkódokat) olyanokra, amelyek a tárgyakat *funkciójuk szerint* különböztetik meg a folyamat során. Ezek egy része a tanulást segítő, a tanuláshoz, az oktatáshoz felhasznált eszköz (laptop, vetítő és vászon) (B1 jelűek). Másik részük, a terem *állandó berendezése* (B12 jelűek). Továbbiak a terem állandó berendezése és a tanulássegítés szempontjából *nem közvetlenül funkciós* (függöny, tanári asztal, székek); B2 jelűek személyes dolgok (táska, hátizsák, öltözék).

Ugyanakkor ma már számos tanterem tartozéka az IT-eszköz, és vitatható, hogy a függöny vagy más berendezési tárgyak támogatják-e a hatékony tudásszerzést, vagy pusztán kötelező építészeti tartozékok. Ennek ellenpróbája az lehet, ha kiemeljük ezeket a tárgyakat: vajon akkor megvalósulhat-e a tanulási folyamat? Ezenkívül érdemes minden tárgyat funkcióssá tenni a minél eredményesebb tanulássegítés végett (a kurzus során a többszöri ablaknyitás fontosságára is ügyelniük kellett az oktatóknak).

A teremben fellelhető tárgyak kódolása fénykép alapján megfelelő példa lehet annak érzékeltetésére, mikor telítődik a vizsgálati mintánk. Azaz amikor az észrevételezés során újabb elemek már nem lépnek fel, és így elkezdődhet a kategorizálás és az interpretálás. Ebben közrejátszik a felsőoktatásban honos tantermek puritán berendezése: a viszonylag gyorsan sorra vehető, kevés tárgy. Miután kódoltuk a fellelhető tárgyakat, és sorba rendeztük azokat a fentiek szerint, e kategóriákról állítások tehetők. Így a kategóriák számosságáról, előfordulásuk (használatuk) gyakoriságáról, egymáshoz való arányukról, térbeli viszonyaikról, a többi kategóriához fűződő kapcsolatukról (a tárgyak és emberek viszonya) és végül, hogy az (épített) tér, a tárgyak elrendezése, az irányok (padok, asztalok) hozzájárulnak-e az elhangzott tartalmak hitelességéhez, az oktatói hatékonyság növeléséhez, vagy éppen az attitűdváltáshoz. Nem tökéletes a metafora, mivel a kvalitatív vizsgálat végén nem biztos, hogy összeáll a hibátlan „puzzle” – és a vizsgálati anyag darabjai sincsenek előre méretezeten kivágva. Bizonyos mintázatok azonban megfogalmazhatók, olyanok, amelyek az első érzékeléskor – a képek láttán – nem megállapíthatók.



7. ábra. A fő,- és alkódok hierarchiája

Példa a kódolás (noticing) lépései bemutatására a fotókon szereplő berendezésekről, eszközökről (7. ábra). Az elsődleges kódolás során *B1* főköddel jelöltük a hagyományos fali (krétás) táblát, és a terem felszereléséhez tartozónak tekintettük az észrevételezés során. A második kódolás során *B1* alkóddal jelöltük mint olyan eszközt, amely állandó berendezési tárgy, ugyanakkor funkciót nem kapott az órák során, és a tanulássegítésben nem volt szerepe (függöny, falikép, ablak, ajtó, padló). Majd a harmadszori kódolásakor *B12* alkóddal illettük olyan eszközként, amely állandó berendezési tárgy, ugyanakkor funkciót kapott az órák során, és a tanulássegítésben volt szerepe a rendszerezés során (tábla, vetítő, vászon); 3 elem. Ez esetben – habár a képelemzéskor ez nem releváns – a megbízhatóság az alábbiak⁴ szerint kiszámítható: $(km) = 3 \text{ kódolás} \times 2 / 8 \text{ elem} = 0,75$ – ami (0,6 feletti érték esetén) megbízhatónak mondható. (SÁNTHA, 2012).

Értelmezés és interpretáció (Thinking)

A módszer gondolkodási folyamatában (thinking) (3) megvizsgáljuk a gyűjtött dolgokat. A vizsgálódás célja, hogy mindegyik gyűjteménynek valamilyen értelmet adjunk, mintázatokat és csomópontokat azonosítsunk a gyűjteményen belül és – amennyiben több áll rendelkezésre – azok között fennálló kapcsolódásokat találjunk, ugyanakkor általános érvényű felfedezéseket tegyünk az általunk vizsgált elemzési egységekről, jelenségről. Ilyen felismerés volt vizsgálatunkban, a team-teaching alakzatok ösztönös kialakulása, valamint az oktatói metakommunikációról keletkezett észrevételeink. Mivel a kurzus alapvetően kollaboratív oktatói együttműködésen alapult, önmagában nem a két (több) oktató jelenléte jelenti a nívumot, az azonban igen, hogy a megfigyelt oktatótársak intuitívan berendeződtek a team-teaching egyes alakzataiba. Ezek egyike, ahol egyikük tanított, másikuk a szükséges előkészületeket végezte el – [1] *one-teach-one-assist*; illetve párhuzamos tanítás folyt – [2] *parallel teaching*; valamint egyikük oktatót, míg a másikuk a megfigyelő szerepét vette fel – [3] *one-teach-one-observe*. A team-teaching ilyen módon oragnikusan felfejlődő formáit lehetett megfigyelni, benne a testbeszéd, gesztikuláció, nonverbális elemek sorával. (8. ábra)

4 $k_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$



(A fényképet a szerző készítette.)

8. ábra. A team-teaching egyes alakzatai

Egy másik hozadéka a fotók elemzésének a metakommunikáció vizsgálata volt. Az oktatók önkéntelen nonverbális megnyilvánulásai úgy is vizsgálat tárgyává tehetők és válnak megragadhatókká, amikor ezt valamilyen módon rögzítjük (esetünkben fotókon). Ez egy eszköze lehet az oktatói önreflexió támogatásának, a történetek utólagos értékelésének (támogatott felidézés) és – nem utolsó sorban – a fotók metakommunikációs szempontú kódolását teszi lehetővé.

Szakirodalmi tény, hogy a gyűjtést végző (metarreflexiót végző) kutató személye is okot adhat a szubjektivitásra, mint ahogyan akár a fotót készítő nézőpontja, tevékenysége (SÁNTHA, 2011). E sokféle szempont érvényre juttatása ugyanakkor segítheti a szubjektivitás csökkentését. A kvalitatív paradigmába illeszkedő kutatások során fontos mozzanat, hogy az interpretációt megelőzően az adatot szolgáltatók (a résztvevők) kézhez vehetik, megismerhetik a kutatás eredményeit, és reflexióikkal validálják azokat. (MRÁZIK, 2010:33)

Eredmények

A megfigyelések tapasztalatainak értelmezéséhez egy oksági modellt alkalmaztunk. Ha az elmélet érvényességi tartománya kis vagy közepes számú esetre terjed ki, a kauzalitás „INUS” modellje használható. (MAHONEY és mtsai, 2012). Ennek keretében az eredményeket INUS-feltételként interpretáltuk. Az INUS egy mozaikszó, a következő kifejezés egyes szavai kezdőbetűjéből összeáll rövidítése: Insufficient but Necessary part of a condition which is itself Unnecessary but Sufficient for the result⁵. Egy C esemény INUS feltétele egy E eseménynek, ha C önmagában elégtelen (I), de szükséges (N) része a feltételek egy tágabb halmazának, amely ugyan nem szükséges (U) de elégséges (S) E bekövetkezéséhez.

Esetünkben az oktatói együttműködésnek INUS-feltételei például az elemzés során azonosított elemek: a személyek pozíciói, a bevonódás; a team-teaching; a nonverbális/metakommunikációs elemek, a berendezési tárgyak a tanteremben (amelyek önmagukban elégtelenek, de szükségesek a tanóra megvalósulásához a feltételek egy tágabb halmaza-

5 Egy elégtelen, de szükséges ok része egy olyan feltételnek, amely maga nem szükséges, de elégséges.

ként). A tanóra (kurzus) megvalósulása viszont feltétele az oktatói együttműködésnek. Nem célunk a vizsgálatban, de feltételezzük, hogy az együttműködés a hallgatói attitűdváltozás mint nagyobb halmaz esetén is szerepet játszik a vizsgált oktatói együttműködés mint faktor. Az (innovatív) felsőoktatási együttműködés létrejötte egyfelől multikauzális, ugyanakkor vizsgálatunk bemutatta, hogy ennek létrejötte bizonyos feltételek esetén nagyobb valószínűségű. Egy INUS-ok önmagában sem nem szükséges, sem nem elégséges az okozat bekövetkezéséhez, viszont része azok egy olyan kombinációjának, amely együttesen elégséges az okozat bekövetkezéséhez. (MAHONEY és mtsai, 2012) Ebben a felfogásban tehát a megfigyelt jelenségeknek és a következményeknek nem egyetlen okuk van, hanem több releváns faktort kell figyelembe venni, amelyet vizsgálatunkban is követtünk.

Alacsony hatókörű – a vizsgálatra vagy más, hasonló tanári kurzusokra vonatkozó – elméletünk úgy hangzik, hogy az oktatói együttműködés spontán formái is elképzelhetők (ez megvalósulhat a feltárt elemek nélkül is), és fordítva: előfordulhat, hogy a fentiekben bemutatott feltételek bekövetkezése vagy fennállása ellenére sem lép fel az okozat (a felsőoktatási együttműködés). Másként megfogalmazva: az okok (a megfigyelt elemek) bekövetkezése, fennállása nem vezet mechanikusan az okozathoz (az oktatói együttműködéshez), ugyanakkor mindezek megnövelik az okozat (az együttműködés) bekövetkezésének valószínűségét.

Vizsgálatunk megbízhatónak bizonyul, mivel lehetőleg mindenre kiterjedő és pontos dokumentálás és reflektív kutatói szemlélet mellett folytattuk a vizsgálatot és a többbuktató forma is a minél hitelesebb reflexiót kívánta szolgálni, a szubjektivitás lehető legnagyobb mértékű kizárását. Ugyanakkor szükséges kitérni a külső megbízhatóság (a kutatói felkészültség és a pozíció azonosítása, a minta és a környezet elemzése, az elméleti bázis feltárása, a módszerek bemutatása a lehetséges gyenge pontok, hibalehetőségek, szükséges korrekciók feltárásával), az elemzés belső megbízhatósága biztosítására is. (SÁNTHA, 2012)

Következtetések és javaslatok

A kvalitatív vizsgálat során NCT-eljárással olyan dolgokat észrevételeztünk (*Noticing*) és fotódokumentálás segítségével az elemzés egységeiként gyűjtöttünk össze (*Collecting*), mint a személyek pozíciói, a bevonódás; a team-teaching; a nonverbális/ metakommunikációs elemek; a tárgyak. Az interpretációhoz, a történeken való gondolkodáshoz (*Thinking*), a következtetések megbízhatósága végett sokszempontú megközelítést: a reflexiót, a metareflexiót és egy oksági modellt alkalmaztunk.

Mindezeket egybevetve, tanulmányunkban egyfelől a folyó kvalitatív kutatási gyakorlat számára egy adatnyerési eljárásra, egy ehhez kapcsolódó elemzési módszerre tettünk javaslatot, amely az ilyen típusú és mennyiségű adat kezelését teszi lehetővé; másfelől a folyó tanári felkészítési praxis számára fogalmaztunk meg egy alacsony hatókörű elméletet, amely egy lehetséges felsőoktatási modell egyes – kutatás tárgyává tehető – komponenseit tartalmazza.

Javaslatunk, hogy a vizsgálatban feltárt elemek lehetőség szerinti minél nagyobb és szándékolt (tervezéssel, a tanterem esetleges berendezése helyett tudatos felszereléssel valamint az oktatás célorientált megszervezésével) előfordulását idézzük elő a tanári kurzusokon avégett, hogy az együttműködés a lehető legnagyobb valószínűséggel megvalósuljon.

Irodalom

- BAJUSZ Klára (2011): *A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái.* http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/32_a_felnottoktat_kompetencii.html [2019. 05. 18.]
- BARTA Tamás, AMBRUS Tibor, LENGYEL László és LÉVAI Zoltán (2005): Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. <http://konyvtar.nive.hu/files/18bartha.pdf> [2019. 05. 18.]
- BELL, A. (2003): A Narrative Approach to Research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 95–110.
- FLANIGAN, M. C. (1979): Observing teaching: Discovering and developing the individual's teaching style. *WPA: Writing Program Administration*, 3 (2)
- FRIESE, S. (2011): Using ATLAS.ti for Analyzing the Financial Crisis Data. *FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), 39. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1632/3149> [2019. 05. 18.]
- GELENCSÉR Katalin (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 1. 143–154. <http://www.szociologia.hu/dynamic/0301gelencser.pdf> [2019. május 18.]
- GILL, B.; SHOJI, M.; COEN, T. és PLACE, K. (2016): Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. The Content, Predictive Power, and Potential Bias in Five Widely Used Teacher Observation Instruments. *REL* 2017, 191. [2019. 05. 18.]
- GRAHAM B., TREVOR H. (1991): The Changing Role of the Teacher in Higher Education. *Journal of In-Service Education*, 17 (3), 212–218, DOI: 10.1080/0305763910170307 [2019. 05. 18.]
- HENNING, J. E. STONE, J. M., és JAMES L. (2009): Using Action Research to Improve Instruction: An Interactive Guide for Teachers. *ROUTLEDGE*.
- HERMANN Zoltán, IMRE Anna, KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit, NAGY Mária, SÁGI Matild, VARGA Júlia (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- HOSSAIN, J. (2010): Professional Development Of Higher Education Teachers: Can OdL Contribute? *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 11 (1), 1302–6488.
- KARAMI, S., SADIGHI, F., BAGHERI, M. S. és RIASATI, M. J. (2019): The Impact of Application of Electronic Portfolio on Undergraduate English Majors' Writing Proficiency and their Self-Regulated Learning. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 1319–1334.
- KOGAN M., TEICHLER, U. (2007): Key Challenges to the Academic Profession. Kassel, *INCHER*.
- KURU CETIN, S. (2018): Alternative Observation Tools for the Scope of Contemporary Education Supervision: An Action Research. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 329–340.
- LANGERNÉ BUCHWALD Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21 (12), 92.
- MAHONEY, J., GOERTZ, G.: (2012): A Tale of Cultures: Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences. Princeton University Press. A cikk eredetije: *Political Analysis* (2006) 14:227–249 doi:10.1093/pan/mpj017 Online: <http://press.princeton.edu/titles/9898.html> és https://public.wsu.edu/~tnridout/mahoney_goertz20061.pdf és http://iccr.hu/sites/default/files/mahoneygoertz_magyar.pdf [2019. 05. 18.]
- BLAŠKOVÁ, M., BLAŠKO, R. és KUCHARČIKOVÁ, A. (2014): Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159. 457 – 467 <https://core.ac.uk/download/pdf/82565710.pdf> [2019. 05. 18.]
- MORALES, S., FLORES, S. és TRAJTEMBERG, C. (2019): Promoting pre-service teachers' inquiry skills in a blended model. In C. N. Giannikas, E. Kakoulli Constantinou és S. Papadima-

- Sophocleous (szerk.): *Professional development in CALL: a selection of papers*, 39–53. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.28.869> [2019. 05. 18.]
- MRÁZIK Julianna (2010) *A tanárok hangja – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- MRÁZIK Julianna (2017): Metareflexió a neveléstudományi kutatásban. In: Kerülő Judit és Jenei Teréz (szerk.): *Új pedagógusképzés és az inklúzió*. Kutatások a neveléstudományokban. [New Researches in Educational Sciences]. MTA, Budapest – Debrecen. 258–275.
- MUZENDA A. (2013): Lecturers' Competences and Students' Academic Performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention* ISSN (online): 2319–7722, ISSN (print): 2319–7714. www.ijhssi.org. Volume 3 Issue. 06–13. [http://www.ijhssi.org/papers/v3\(1\)/Version-2/B310206013.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v3(1)/Version-2/B310206013.pdf) [2019. 05. 18.]
- NAGY Péter Tibor (2007, szerk.): Felsőoktatók. *Educatio*. 26 (3) http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=66 [2019. 05. 18.]
- PETERSON, K. D. (2000): *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- RAPPAI Gábor (2010): Okság a statisztikai modellekben. *Statisztikai Szemle*, 88 (10–11), 1114–1129.
- ROBINSON, M., MCMILLAN, W. (2006): Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 327–336.
- SÁNTHA Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22 (3), 64.
- SÁNTHA Kálmán (2018): Vizuális Grounded Theory a pedagógiai terek értelmezésében. *Neveléstudomány*, 6 (4), 52–67. 10.21549/NTNY.24.2018.4.5 http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelstudomany_2018_4_52-67.pdf [2019. 05. 18.]
- SÁNTHA Kálmán (2019): NCT-módszer a számítógéppel támogatott kvalitatív neveléstudományi vizsgálatok számára. In: *Horizontok és Dialógusok V. Konferencia*. Absztraktkötet. 83.
- SEIDE, J. V. (1998): Qualitative data analysis process. *Appendix E: Qualitative Data Analysis*, 2. Qualis Research <http://www.qualisresearch.com/Downloads/qda.pdf> [2019. 05. 18.]
- SU, F., WOOD, M. (2012): What makes a good university lecturer? Students' perceptions of teaching excellence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4 (2), 142–155. <https://doi.org/10.1108/17581181211273110> [2019. 05. 18.]
- TiCCWG (Teachers in Crisis Contexts Working Group, 2018): Peer coaching for teachers in crisis contexts. INEE, New York.
- TÖYTÄRI, A., PIIRAINEN, A., TYNJÄLÄ, P., VANHANEN-NUUTINEN, L., MÄKI, K. és ILVES, V. (2016): Higher Education Teachers' Descriptions of Their Own Learning: A Large-Scale Study of Finnish Universities of Applied Sciences. *Higher Education Research and Development*, 35 (6) 1284–1297.
- ZANK Ildikó (2018): Akciókutatásba ágyazott, reflektív, kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés. In: Endrődy-Nagy Orsolya, Fehérvári Anikó (szerk.): *HERA Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. HERA. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_Evkonyvek_V.pdf [2019. 05. 18.]

A kötetben szereplő egyes tanulmányok eredeti közlésük helye szerint

- ANDL HELGA (2015): A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. In: *Romológia*, III (9), 36–55.
- ANDL HELGA, BECK Zoltán, CSERTI CSAPÓ Tibor, LAKATOS Szilvia (2018): Romológiai ismeretek és tanárképzés. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *20 éves a romológusképzés, 15 éves a szakkollégium*. Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 40. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 17–47.
- ARATÓ Ferenc (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója – egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlatja. In: *Autonómia és Felelősség*, III (1–4), 5–29.
- BÁLINT Ágnes (2016): Tetten ért gondolatok – a gyerekszáj, az aranyköpés és az aforizma tanulási-lelektani tükrében. In: *Autonómia és Felelősség*, II (2–3), 5–18.
- BECK Zoltán (2018): A nevelés színterei a kortárs cigány, roma képzőművészetben. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *HERA Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 438–447.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2019) Az uniós roma oktatáspolitikai – magyar tanulságok. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. In: *Educatio* 28 (1), 58–74.
- DÁRDAI Ágnes, DÉVÉNYI Anna, MÁRHOFFER Nikolett, MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2015): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. In: *Történelemtanítás (L.) Új folyam VI (1–2)*, (06-01-02)
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. In: *Autonómia és Felelősség*, I (1), 32–44.
- HUSZÁR Zsuzsanna (2015): A tanárképzés szempontjai a múzeumpedagógia gyakorlatában. In: *Tudásmenedzsment XVII (1) Különszám*, 83–90.
- KÉRI Katalin (2010): Az egyetememes neveléstörténet tág értelmezése. In: *Magyar Pedagógia* 110 (3), 265–276.
- KÉRI Katalin (2015): Nőtörténeti és leánynevelés-történeti kurzusok és kutatások a PTE Bölcsészettudományi Karán (hazai kitekintéssel). In: *Autonómia és Felelősség*, I (1), 19–31.