

A NYELV KOMPETENCIÁJÁTÓL A KOMPETENCIA NYELVÉIG**VÁZLAT A KOMPETENCIADISKURZUS
TUDOMÁNYOS EREDETÉRŐL****GALÁNTAI LÁSZLÓ**

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának
doktorandusz hallgatója
galantailasz@gmail.com

A tanulmány¹ a kortárs neveléstudomány egyik központi fogalma, a kompetencia tudományos forrásvidékének feltárására vállalkozik. Kompetenciaalapú tanárképzés, kompetenciaalapú oktatás, kimeneti kompetenciák – csak néhány azon kontextusok közül, amelyekben a fogalom újra és újra felbukkan. Ezek értelmezéséhez elengedhetetlen a fogalom pszichológiai eredetének vázlatos elemzése, amely után a kompetenciaalapú képzés egyetem-pedagógiai értelmezésére vállalkozunk a munkaerőpiaccal való összefüggésében. A kutatás kiindulópontjának a kognitív elmekutatás pszichológiai és nyelvészeti eredményeit tekinti. Ezek kompetencia-fogalmából vonunk le következtetéseket a fogalom tudományos értelmezhetőségére vonatkozóan, de nem tévesztjük szem elől a kompetencia szó hétköznapi használatát sem.

Bevezetés

Minden korszak neveléstudományának megvannak a központi fogalmai, ezek köré diskurzusok szerveződnek, amelyeket aztán az oktatáspolitikai használatba vesz, hogy társadalmi konstrukciókat építsen rá. Oktatás, nevelés, tanulási környezet, képzés, műveltség... hosszan sorolhatnánk e fogalmak körét a modern pedagógia születése óta. A kortárs neveléstudományban a kompetenciafogalom vált lényegessé. Nem a hétköznapi diskurzusokból, hanem a tudományos nyelvből származó fogalom, amelyet legújabbban a tanárképzés és a köznevelés egyaránt használatba vett, amikor elkezdte erre építeni kimeneti követelményeit. Utóbbi a kompetenciafogalom fontossá válásával összefüggő jelenség: a képzéssel szemben támasz-

¹ A tanulmány a szerző *A felejtés kritikája. A neveléstörténet fókuszáról* (2014) című írásának átdolgozása és rövidítése nyomán született. A kompetenciafogalom tudománytörténeti gyökereinek feltárása és a neveléstörténet aktualitása közötti összefüggés jelen tanulmányból teljes egészében kimaradt, a kérdés iránt érdeklődő olvasó a jelzett tanulmány alapján tájékozódhat.

tott társadalmi elvárások kimeneti szemléletében vált ez a fogalom központi jelentőségűvé.

Tanulmányunkban először igyekszünk a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereit feltárni, részben pszichológiai, részben nyelvészeti alapokon, hogy megvizsgálhassuk, a fogalom kognitív tudományos értelmében miként fogalmazható meg tudás és kompetencia kapcsolata. Az alapvető tájékozódást az elemutatás tekintetében *Frederic C. Bartlett* és *Noam Chomsky* jelenti, kettejük együttes tárgyalásának relevanciáját a kompetenciafogalom értelmezésében *Pléh Csaba* (2011) vetette fel kifejezetten neveléstudományi vonatkozásban.

Ezt követően végiggondoljuk *Chomsky* kognitív tudományos kompetenciafogalmának kiterjesztési lehetőségeit a tanárképzés, sőt általában az egyetempedagógia területére. Mi is történik pontosan, ha komolyan vesszük *Chomskyt*, és az általa kidolgozott kompetenciaértelmezést megpróbáljuk általánosítani? Mi történik, ha a nyelvelsajátítás veleszületett képességéről szóló konstrukció alapján elkezdünk gondolkodni a szakmák elsajátításáról? A párhuzam nem is egészen megalapozatlan: az anyanyelv elsajátításával a társadalomba, egy szakma nyelvének elsajátításával a munkaerőpiacra lép be az ember.

A kompetencia chomskyánus alapjait két irányban is továbbgondoljuk. Először elhelyezzük a kompetenciát a tudásszervezési módok (szakértelem és műveltség) között, hogy jobban megérthessük sajátosságait a többihez képest. A szakértelem és a műveltség vázlatos értelmezése a kompetencia mélyebb megértését is elősegíti, hiszen a tudásszervezés e három útja igazán egymáshoz képest érthető. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy diszkréten elválaszthatóak lennének egymástól.) Ezután rákérdezzünk a chomskyánus anyanyelvi kompetencia és a tanári kompetencia esetleges párhuzamaira, hogy a felsőoktatás pedagógiája számára releváns következtetésekhez juthassunk, illetve megfogalmazhassuk a szakmaelsajátító képesség chomskyánus konstrukcióját, amelyet a nyelvelsajátító képesség kiterjesztéseként fogunk értelmezni.

A tanulmány célja, hogy a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereihez visszatérve a fogalom pontos definícióját adja, meghatározza kompetencia és tudás viszonyát, végül számot vessen a fogalomértelmezés esetleges kiterjesztési lehetőségeivel.

A kompetenciafogalom eredete

Tanulmányunkban a kompetenciafogalom pszichológiai és nyelvészeti gyökereit keressük, és ez a páros nem véletlen, mára mindkét diszciplína kognitív elmetudományként újult meg. Igyekszünk a kompetencia pszichológiai és generatív nyelvészeti alkalmazásának minél pontosabb, differenciáltabb meghatározását adni, mert ez szükséges a fogalom egyéni tudásrendszerben betöltött szerepének pontos megértéséhez. Ez alapján tudjuk majd megfogalmazni tudás és kompetencia viszonyát.

A pszichológia kompetencia-fogalma

Pléh Csaba (2011) a fogalom tudománytörténeti gyökerei kapcsán két szerzőt nevesít: *Frederic C. Bartlett*et és *Noam Chomsky*t. A nyelv és elme tanulmányozása összeköti a két tudóst, de mégsem magától értetődő, hogy együtt említjük őket. Tudományos és kutatás-módszertani alapállásuk, de még élettörténetük is szimmetrikus ellentéteket mutat. Utóbbi csupán érdekesség, de nem hagyhatjuk teljesen figyelmen kívül, ha komolyan vesszük *Thomas Kuhn* (2002) ismert állításait a paradigmaváltások szociálpszichológiai sajátosságairól és nehézségeiről. *Chomsky* tudományos pályáján meghatározó volt a *Massachusetts Institute of Technology* támogató közege, amely megfelelő környezetet jelentett egy nehezen túlbecsülhető jelentőségű paradigmaváltáshoz, a nyelvészet tudományterületi újrapozícionálásához, kognitív tudományként, elmekutatásként való megfogalmazásához. Ez a nyelvészet, a generatív nyelvészet, a természettudományok egyik ága², elméletközpontú, kutatásai során a dedukciót preferáló tudományág, amelynek távoli, *Chomsky* (1995) által is reflektált filozófiai alapja a racionalizmus.

Ami *Chomsky* számára az M.I.T., az *Bartlett* számára a Cambridge-i Egyetem – de korántsem azonos értelemben, korántsem az egyértelmű támogató közeg értelmében. Cambridge szellemének meghatározó alakja akkoriban egy *Bartlett*nél is nagyobb tekintély, *Bertrand Russell*, aki az empirista hagyományt és a bonyolultabb jelenségek elemekre való visszavezetésének elvét és lehetőségét képviselte. *Bartlett* emlékezetkutatási³ programja ezzel ellentétes úton indult el, már kiindulásában elvetette, hogy az emberi emlékezésfolyamatot valaha is megérthetjük, ha egymástól diszkréten elválasztott egységeket, az emlékezet atomi részecskéit keressük.

Bartlett és *Chomsky* kutatási programja között éppen ez a módszertani azonosság: a redukcionizmus elutasítása. *Chomsky* a nyelvet a *Homo sapiens sapiens*re és annak elméműködésére jellemző fajspecifikus sajátosságként akarja megérteni, ami nem vezethető le sem a madarak énekéből, sem a főemlősök által kiadott hangokból. Utóbbiakkal való nyilvánvaló rokonságunkat persze gesztusaink hasonlósága jól mutatja, itt egyszerűen az állati hangjelzések és az emberi nyelv közötti minőségi különbségről van szó, emiatt javasolja *Chomsky* elvetendőnek, hogy ezeket egy folytonos fejlődési skála sorba rendezhető elemeiként próbáljuk megérteni. Ez a nyelvfelfogás azonos azzal, ahogy *Bartlett* az ember összetett lelki jelenségeit, *Az emlékezést* vagy *A gondolkodást* értelmezi. Ő is tagadja a redukcionizmust, tagadja, hogy ezeket a jelenségeket elemi működésekre kellene/lehetne visszavezetni,

² Erről természetesen vita zajlik, de itt egyszerűen *É. Kiss Katalin* (2008) álláspontjához csatlakozunk. *É. Kiss* álláspontjának kritikája például *Cseresnyési* (2009).

³ Helyesebb volna emlékezéskutatást mondani, mert ez jobban kifejezi az emlékező aktivitását, de ez a magyarban a grammatikusság határát súrolja, *Bartlett* fordítója, *Pléh Csaba* sem alkalmazza tanulmányában (2011).

ehelyett a maguk teljességében igyekeznek ezeket megragadni. *Bartlett* minőségi különbséget feltételez az egyszerű és összetett lelki jelenségek között, elveti, hogy a bonyolultabb folyamatok egyszerű elemek kombinációi lennének. A redukcionizmussal való szembehelyezkedés nem egyszerűen teoretikus álláspont, ez a nagy tudományterületek kutatás-módszertani törésvonalait érinti. Ezért lesz ez konfliktusok forrása, itt valóban megjelenik a nagy tudományterületek közötti átjárhatóság problémája, ezzel *Bartlett* és *Chomsky* nem tudománypolitikai pozíciókat, hanem gondolkodási sémákat sért. *Chomskynál* látványos igazán, hogy diszciplináját, a nyelvészetet egy kopernikuszi fordulattal kiemelte az empirikus-leíró módszertanokat alkalmazó tudományok közül, és megnyitotta az utat a matematikai absztrakció és a teoretikus gondolkodás felé. Egyúttal azonban a természettudományból eredő módszertan, a minimális számú elemre és alapelvekre való visszavezetés határát is azonnal meghúzta. Ez a diszkontinuus minőségi határ *Chomskynál* a fajok kommunikációs formái között húzódik, *Bartlettnél* az ember lelki működésének egyszerű és összetett formái között tételeződik.

Bartlett *Az emlékezéstől* (1985 és 1995), és nem az emlékezetéről írta könyvét, mert ezt a kognitív tevékenységet aktív konstrukcióként, nem passzív reprodukcióként tárgyalta⁴. Könyvében (1995) a kompetencia [competence] fogalom maga nem szerepel, a könyvben ezt egyszer sem írta le. Három, vele közös gyökerű szó található monográfiájában. Kétszer fordul elő a *competing* kifejezés (*Bartlett*, 1995), mindkét esetben a versengésre utal, ennek izgalmas értelmezési lehetőségeire röviden visszatérünk majd, de ez nem több etimológiai érdekességnél. Egyszer szerepel továbbá *Bartlettnél* a *competent* kifejezés (1995), ekkor érdekes módon nyelvészeti értelemben. Egy gyermek nem szervi eredetű beszédzavarának tárgyalása kapcsán a tagolt emberi beszédhangok felismerési képességének⁵ hiányára

⁴ *Bartlett* erőfeszítése, hogy az emlékezést konstrukcióként, ne reprodukcióként értse meg, a személyes tudás és a pedagógiai praxis tudásszervezése szempontjából a legnagyobb figyelmet érdemli. Itt izgalmas kitekintés nyílna a kognitív pedagógia felől a nevelésszociológia irányába, ha arra kérdeznénk rá, hogy a társadalmi nagycsoporthoz tartozás dimenziója miképpen befolyásolja a személyes és interszjektív tudáskonstrukciókat. Felesleges külön említeni, mégis leírjuk: a tudáskonstrukciók között értelmetlen és áltudományos minőségi különbséget tenni bármilyen dimenzió alapján. Azt ugyanakkor fontos tudatosítani, hogy az iskola a középosztályra jellemző tudáskonstrukciókat preferálja, bármik is legyenek ezek, éppúgy, ahogy a középosztályra jellemző nyelvhasználatot preferálja, ezt nevezzük *Basil Bernstein* óta kidolgozott kódnak. A nyelvi kompetencia és a nyelvelsajátító képesség között nincs különbség két szervileg egészséges tanuló között, de a nyelvi performancia tekintetében könnyen lehet, éppen ez a szociolingvisztika vizsgálódási területe. Nincs okunk feltételezni, hogy ez ne az iskolai sikeresség szocioökonómiai tagoltságának lehetséges kognitív tudományos magyarázata felé mutata. Két, szocioökonómiai státusát tekintve radikálisan eltérő tanuló hiába rendelkezik azonos kognitív képességekkel, ha arra eltérő performancia épül az elsődleges szocializációs térben – és a tanuló ezzel érkezik az iskolába. A két performancia között ismét nincs normatív különbség, de az iskola világában könnyen elképzelhető, hogy ez a különbség normatív problémaként fog értelmeződni.

⁵ *Bartlett* többször hangsúlyozza, hogy a gyermek hallása ép volt, beszédzavara nem ezzel függött össze.

utal. Érdekes, hogy itt évtizedekkel a generatív nyelvészet kompetencia-fogalmának kidolgozása előtt feltűnik a szó kifejezetten a nyelvi jólformáltság⁶ megítélési képességének értelmében, csak itt ennek fonológiai (nem szintaktikai) szintjéről van szó. Mindez sem *Bartlett* számára, sem *Bartlett* értelmezése szempontjából nem központi jelentőségű, hiszen esetében nem a nyelvnek, hanem az emberi elme egy másik megnyilvánulásának, az emlékezésnek a kutatásáról van szó. *Pléh Csaba* (2011) nem is közvetlenül *Bartlett*re, hanem az emlékezetkutatás bartletti paradigmájára hivatkozik, amikor a kompetencia pszichológiai használatának magyarázatát adja.

Az emlékezés *Bartlett-paradigmája* egyúttal a sémaelméletek diskurzusának alapító teóriája. A séma fogalmát *Bartlett* a neurológia területéről veszi, egyébiránt hűen saját kutatói módszeréhez, a tudománytörténet egyik alapvető gondolkodási módjához, az analógiás gondolkodáshoz. *Bartlett* (1958) szerint az újító mindig egyszerűen érvényes analógiát talál ott, ahol mások azt valami miatt nem látják. Saját analógiáját *Bartlett Henry Headtől* (*Baddeley*, 2005) veszi, az ő sémafogalmát értelmezi újra. A séma *Bartlett*nél a szemantikus emlékezet nagy egysége, szervezett struktúra, amely tudásunkat és elvárásainkat egyaránt tartalmazza. A sémák elvárásokat, előfeltevéseket is tartalmaznak, és kulturálisan meghatározottak. Az emlékezés során kulturális sémáink alapján szervezzük meg emlékeinket. E sémaszervező kultúra, elvárás-rendszer, implicit rejtett tudás a bartletti emlékezetkutatás alapján a kompetenciafogalom jelentése. Ez a kompetencia nem verbális, nem tudatos és hajlékony.

A kompetenciának van egy szervezetszichológiai használata is (*Pléh*, 2011), ami sajátos módon kevés figyelmet kap, pedig ebből érthető meg a kompetencia-diskurzusok problémája. Ebben az értelemben a kompetencia egy szervezeti egység vagy személy és feladat társíthatósága, funkció, tulajdonképpen illetékeség. Ez a régebbi használat, a feladattal való megküzdés képességeként tűnt fel eredetileg, és ez került át a köznyelvbe. A kompetencia köznyelvi jelentése tehát szintén tudományos eredetű, de nem a kognitív tudományokból, hanem a szervezetszichológiából származik, érthető módon, mert a mindennapok diskurzusaiban ez az interpretáció praktikus és adaptív. A kompetens személy az a szervezetben, aki az adott célhoz (problémamegoldáshoz) képes érvényes eszközt rendelni, majd képes azt alkalmazni⁷. A neveléstudomány számára a pedagógiai folyamatban, a tanulás-szervezés során ez a szervezetszichológiai értelmezés másodlagos, bár nem lényegtelen. Az iskolai részvétel, az oktatás célállapota, a tanulás, vagyis a tanuló tudásában bekövetkező változás, bárhogyan is gondolkodjunk erről, hogy ez tudásátadás,

⁶ A 'jól formált' szerkezetben a határozószót és a mellékevet általában különírjuk. Itt azonban a jelentésváltozás miatt új alak keletkezett. A jólformált generatív nyelvészeti szakkifejezés, jelentése: grammatikus. A jelentésváltozást a kiejtés is követte, ebben a kontextusban így is ejtjük.

⁷ Ez lesz a performancia.

cselekedtetés vagy személyes konstrukció eredménye lesz. Ez természetesen szerveztpsichológiai kérdés is, hiszen ehhez hatékony tanulási környezetet, a bizalom és az együttműködés értékrendszerét kell(ene) az iskolai szervezetnek kialakítania, de a kompetenciafogalom neveléstudományi alkalmazása mégsem lehet szerveztpsichológiai alapú, mert a neveléstudomány a fogalmat a tanulásra és a tudás kialakulására vonatkoztatva használja, vagyis alkalmazása kognitív tudományos értelmű. *A kompetencia-diskurzusok problémája, hogy a tudományos használatban összekeveredett a fogalom szerveztpsichológiai és kognitív elmetudományi jelentése.* Maga a fogalom rendelkezik két eltérő, tudományos jelentéssel, e két jelentés összefüggéseire a tanulmány végén vissza fogunk térni.

A következő részben a kognitív elmetudományok másik ága, a generatív nyelvészet kompetencia-értelmezése felé fordulunk, mert ez az ami, igazán fontos a kognitív pedagógia⁸ számára.

A generatív nyelvészet kompetencia-fogalma

A kompetenciafogalom nyelvészeti értelmezése során *Chomsky*⁹ (1995 és 2006) egy megfigyelésből indul ki, egy jól ismert tapasztalati tény problematikusságát veti fel. A nyelvet a gyermek többi kognitív képességéhez képest feltűnően gyorsan sajátítja el, számolni például sokkal később tanul meg. Ez a feltűnő jelenség *Chomsky* szerint valamilyen veleszületett, a *Homo sapiens sapiens* tekintetében fajspecifikus tulajdonság jelenlétére utal. Az innáta-hipotézis szerint minden gyermek nyelvészajátító készülékkel (LAD, *language acquisition device*) születik, ennek beállításaként, élesítéseként jön létre az anyanyelvi *kompetencia*, egy adott nyelv használatának képessége, amelyet az egyén maga épít fel, és a LAD-dal ellentétben ez már nyelvspecifikus. A chomskyánus kompetenciafogalom jelentése megértési, alkotási és ítélethozatali képesség (lehetőség és illetékesség) anyanyelvünk vonatkozásában: *a szósorok (mondatok) jólformáltságára vonatkozó döntéshozatali képességet jelenti.* A kompetencia itt is, akár a bartletti, pszichológiai fogalomhasználatban, implicit tudás: észleljük a rosszul formált mondatot, de a szabályt anyanyelvi kompetenciánk alapján nem tudnánk megfogalmazni, ezt a leíró vagy generatív nyelvészet explicit tudása alapján tudjuk csak megtenni.

⁸ Kognitív pedagógiát mondunk, hogy hangsúlyozzuk a közvetlen kapcsolatot az elmetudományokkal, a nyelv és az elme kutatásával. Ez a szóhasználat jelen van a magyar neveléstudományban (például *Kozma*, 2002), de a diszciplína elterjedt neve konstruktivista pedagógia (*Nahalka*, 1997a–c és 2002), ami természetesen nem lényegtelen kérdés, hiszen a pedagógiai folyamat nem szűkíthető a szűk értelemben vett kognitív folyamatokra (vö. *Csapó*, 2002). De itt az elmetudományokkal való kapcsolat fontossága miatt a kevésbé elterjedt kognitív pedagógia terminust alkalmazzuk, ami nem is feltétlenül szinonimája a pedagógiai konstruktivizmusnak, amennyiben a hangsúlyt nem a tudáskonstrukciókra, hanem az elmekutatásra helyezi.

⁹ *Chomsky*, mint a kompetenciafogalom modern tudományos használatának egyik kidolgozója, a neveléstudományban is jól reflektáltan jelen van. Lásd például *Csapó* (2009) és *Vass* (2009).

Szemléltetésként néhány, szemantikai értelemben határesetet képviselő mondaton tesszük próbára az olvasó anyanyelvi kompetenciáját, ebben *Chomsky* példáját követjük, ezek érdekesek ugyanis igazán a generatív grammatikai elemzés számára.

- A diákok leültek nevelésméletemet tanulni macskával. (A hónap alá vették a macskát tanulás közben, miként az irodalmi legendárium szerint *Weöres Sándor* szerette ezt fekete macskájával tenni.)
- A diákok leültek nevelésméletemet tanulni a macskával. (A macskát is tanítják a nevelésméletemre, bár ennek eredménye kétséges, legalábbis nehezen lesz majd mérhető. De a mondat továbbra is grammatikus.)
- *Nem tanulni leültek nevelésméletemet a macskával. (Ezt anyanyelvi kompetenciánk már egyértelműen agrammatikusnak ítéli.)

A valódi kérdés számunkra mégsem az, hogy egészen pontosan mi is a kompetencia a kognitív tudományokban, hanem az, hogy miként jön létre az egyénben, illetve miként tanulható, miként tanítható, hiszen ebből érthetjük meg helyét az emberre jellemző tudásszervezési módok között.

A chomskyánus anyanyelvi kompetencia nem tartalmi kérdés: a kompetencia a megfelelő környezetben létesül. Amikor a LAD találkozik az élőbeszéddel (lényegtelen, melyik nyelvvel), akkor megszületik az anyanyelvi kompetencia. Amikor a tanárjelölt találkozik a megfelelő környezettel (megfigyeli, részt vesz benne, végül alkalmazza a tanulásszervezési módszereket mentorral majd egyedül), akkor kialakulnak a tanári kompetenciái. A kompetenciaalapú (tanár)képzés nem tartalmi, hanem módszertani-tanulásszervezési kérdés – már a felsőoktatásban, és természetesen a köznevelésben is. A tanári kompetenciák szempontjából mindegy, hogy mit tanítanak ott, csak az a kérdés, hogyan. A kompetencia és a tanárképzés ún. elméleti/történeti tudásanyaga közötti átváltás, ha *Chomskyt* komolyan vesszük, akkor értelmezhetetlen, nincs ilyen átváltás, mert kompetenciát nem lehet tanulni a szó hagyományos, iskolai értelmében, hanem a kompetencia kialakul, ha a megfelelő szakmaelsajátító képesség („PAD”¹⁰) a megfelelő ingerekkel találkozik. Mivel a kompetencia *kialakulása* során a tartalom mellékes (a LAD nyelvfüggetlen, a „PAD” tartalomfüggetlen), a tanári kompetencia nemcsak a szakmai, hanem a szaktudományos tartalmakkal is ugyanúgy fejleszhető.

¹⁰ PAD, mint *profession acquisition device*, a LAD mintájára. Természetesen ez csupán egy teoretikus konstrukció, amit a párhuzam szemléltetésére vezetünk be.

*A kompetencia alapú tanárképzés az egyetempedagógia
tartalomfüggetlen módszertani kérdése*

A „PAD” és a kompetencia között ténykedik az egyetempedagógia, ami a megfelelő tanulási környezet megszervezésével teszi lehetővé, hogy a hallgató tanári kompetenciái kialakuljanak veleszületett mentális képességei alapján. A chomskyánus értelemben vett tanári kompetencia egy tanulásszervezési eszköztár implicit, készségszintű tudása, a szabályokat külön explicit tudásként (teória) lehet átadni. A performancia a végzett tanár munkája, a hétköznapi praxis. Ez éppen egybeesik azzal, ahogy *Nahalka István* értelmezi (*Pukánszky, 2011*¹¹) a kompetenciát: az egyén pszichikus rendszerében létező struktúra, a gyakorlati tevékenység (vö. performancia) feltétele.

A könnyebb követhetőség érdekében az *1. táblázatban* összefoglaljuk a chomskyánus anyanyelvi kompetencia alapján értelmezett párhuzamokat a tanári kompetenciával, majd az *1. és a 2. ábrával* szemléltetjük is.

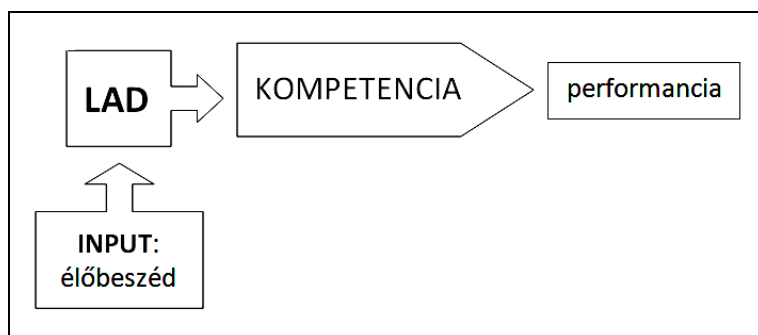
1. táblázat: Az anyanyelvi és a tanári kompetencia összehasonlítása

<i>Célállapot</i>	<i>Anyanyelvi kompetencia</i>	<i>Tanári kompetencia</i>
Az egyén számára adott, veleszületett	LAD	„PAD” (alapvető kognitív képességek)
Környezet, ahol az adottság „élesedik”	Család, mint anyanyelvi beszélők természetes közössége	Egyetem, mint a tanulási környezetet megszervező intézmény
Részvétel szükséges mértéke	Látszólag ¹² passzív, a gyermek jelenléte által, az őt érő ingerek hatására a veleszületett LAD „élesedik”. Ez a passzivitás a csecsemő életkorából adódik, fizikai passzivitást jelent, nyilvánvalóan kognitív aktivitás zajlik eközben.	Aktív, a hallgató részvétele, tevékenységei (jegyzetelés, kérdések, horizontális interakciók, projektek, megfigyelés, részvétel, mentorált/önálló tanulásszervezés) által teljes.

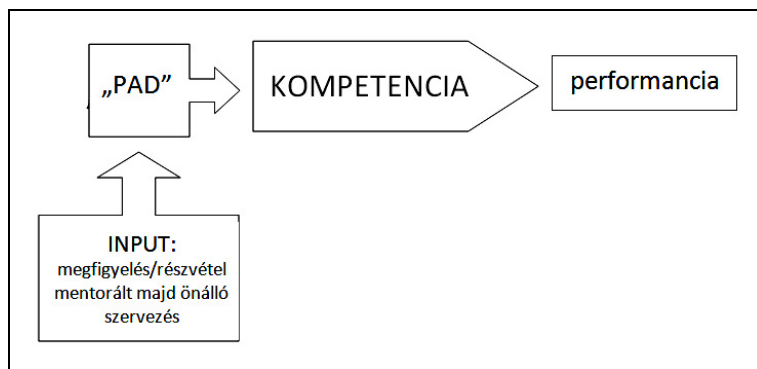
¹¹ *Pukánszky Béla Nahalka István* egy kéziratban lévő írására utal itt, ezért rá hivatkozunk.

¹² A passzivitás látszólagosságát a generatív nyelvészet azzal bizonyítja, hogy a gyermek anyanyelvének elsajátítása során következetesen vét hibákat, például többes számban ragozza az igét, mert a főnévi csoportot többes számúnak véli: A homok bementek a szemembe (*Medve, 2014*).

<i>Célállapot</i>	<i>Anyanyelvi kompetencia</i>	<i>Tanári kompetencia</i>
Tartalom	Teljesen tartalomfüggetlen a nyelvek tekintetében, x anyanyelvű szülők gyermeke y anyanyelvű környezetben nevelkedve y anyanyelv kompetens beszélője lesz.	Tartalomfüggetlen, a neveléstudomány diszciplínáin belül nincs kompetencia/tudás átváltás.
Kívánatos célállapot értelmezése	Az anyanyelv mondatainak grammatikusságáról ítélet alkotása, és a jólformált szerkezetekhez való jelentésrendelés automatikus képessége.	A tanulási környezet megszervezésének készsége az automatikusan mozgósítható probléma-megoldási sémakészlet (ez a chomskyánus értelemben vett kompetencia) által.
A kompetencia közvetlen jelentése	Ítélethozatali képesség	Egy szakma gyakorlásának képessége
A kompetencia hasznossága	Az emberi nyelv összetett és árnyalt kommunikációs forma, ami differenciált gondolkodást és társadalmi valóságot tesz lehetővé.	A tanár munkája a modern társadalom nagy tudáselosztó, valóságtermelő és szocializációs szervezetében, az iskolában, a társadalmi létre felkészítő tanulási környezet megszervezését biztosítja.
A kompetens személy tudásszervezési módja(i)	Kompetencia	Diszciplináris szakértelem + műveltség + tanulószervezési kompetencia



1. ábra: Az anyanyelvi kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája



2. ábra: A szakmai kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája

A kompetencia tehát implicit, rejtett tudás, funkció, *illetékesség*, *feladat-megoldási képesség*, nem reflexív, nem tudatos, nem értelmező, hanem készségszintű, funkcionalista, értéksemleges fogalom. Az *illetékesség* az a kifejezés, ami köré a szó hétköznapi használata épül, ami, mint ezt korábban érintettük, a szervezetpszichológiai jelentésből ered. A feladat- vagy probléma-megoldási képesség, legyen szó akár egy mondat jólformáltságának megítéléséről, akár egy problémakezelési eljárás érvényességének megítéléséről, az a jelentés, ami köré a fogalom kognitív tudományos használata épül. A pszichológiai és nyelvészeti értelmezésben egyaránt tartalomfüggetlen a kompetencia *kialakulása* (nem maga a kompetencia, az gyengén kontextualizált). A kompetenciaalapú képzésnek így kevés köze van a tartalomhoz, ahhoz, hogy nevelésméletet vagy atomfizikát tanítunk, az valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdése, az egyetemen működő tanulási környezet kialakításának kérdése. A kompetenciáinkat nem tanuljuk, azok tartalomfüggetlenül létesülnek egy környezetben való ténykedésünk által (legalábbis chomskyánus értelemben). Természetesen tanulási környezetükben a tanárjelölteknek érdekesebb neveléstudománnyal, mint atomfizikával foglalkozniuk, hiszen így ismerik meg választott szakmájuk *nyelvét*.

Kompetencia és tudás viszonyának kérdése pszichológiai szempontból az explicit és implicit tudás viszonyára vonatkozik. A tudásrendszerek és a hajlékony készségrendszerek egyszerre jellemzői az embernek (Pléh, 2011). Az ember cselekvő lény, akinek cselekvését a világra vonatkozó tudása vezérli, cselekedeteit e tudása révén ellenőrzi. A kettő dichotómiája hamis. Kompetencia és tudás átváltása a tudományos fogalomhasználat alapján nem értelmezhető kérdés (vö. Nahalka, 1999), mert a kompetencia a tudás része, szükséges, de nem elégséges feltétele. Kompetencia és tudás átváltása, ha a szó hétköznapi használatára gondolunk, értelmezhető

kérdés, de nem több, mintha a téglalap éleinek fontossági sorrendjét tudakolnánk a terület kiszámításakor¹³.

A fentiekben a kompetenciafogalom kognitív tudományos értelmezéseit vázol-
tuk pszichológiai és nyelvészeti irányból, e két irány össze is függött. A tanári
kompetencia azonban, ahogyan arra az iskolai praxisban szükség van, a chomskyá-
nus kompetenciánál több, bővebb, általánosabb. A tanári kompetencia nem szorít-
kozhathat automatizmusokra, problémakezelési sémákra és döntési algoritmusokra.
Éppen az a tanári mesterség *kompetens* gyakorlójának egyik ismerve, többek között
arról lehet őt felismerni, hogy tudása van az iskolai szituációk és a tanulók diffe-
renciáltságáról, és a nehézségekhez képes önreflexív módon, szükség esetén saját
gyakorlatát felülvizsgálva viszonyulni. E felülvizsgálat igénye és képessége, bár
a tanári kompetencia része, chomskyánus értelemben nem kompetencia. Nem egy-
szerűen azért, mert nem automatizmus, hanem azért, mert gyakorlatát és törekvéseit
félreértés is lenne automatizmusnak tekinteni. A tanári kompetenciát, mint a mes-
terség gyakorlásának képességét, nem szűkíthetjük kognitív sémák birtoklására.
A problémát a mesterség gyakorlásához szükséges önreflexió nyitja meg a tudás-
szervezés többi módja felé. A praxishoz szükséges tanári kompetencia személyes,
interiorizált tudáskonstrukció, *kognitív értelemben egyszerre szakértelem, műveltsé-
g és kompetencia*.

A tudásszervezés módjai

A tudás alkalmazhatóságát nem típusa, hanem szervezettsége határozza meg
(Csapó, 2009). Szervezettsége szerint minden tudás lehet szakértelem, műveltség
vagy kompetencia.¹⁴ Ezek vázlatos értelmezése elősegíti a kompetencia pontos ér-
telmezését és a tudásszervezési módok közötti elhelyezését. A továbbiakban igyek-
szünk vázlatosan elemezni a műveltségként és szakértelemként megszervezett tu-
dás közötti különbséget. A köznevelés praxisára is figyelve példáinkat a magyar
nyelv és irodalom tantárggyal fogjuk szemléltetni.

¹³ A hasonlat Pléh Csaba tanulmányából (2011) származik, ott öröklés és tanulás viszonyának szem-
léltetésére szolgál.

¹⁴ Ezek természetesen az egyén tudását tekintve nem diszkrét kategóriák, de a tudásszervezés megér-
tése szempontjából rendkívül fontos teoretikus fogalmak. A tudásszervezési módok megkülönbözteté-
sének fontosságára Csapó Benő tanulmányai (2008 és 2009) hívták fel a figyelmemet, és e hármas ta-
golás is tőle származik. A szakértelem és műveltség közötti distinkció *megkonstruálásakor* azonban
nem követem őt, bár nem jutok a közleményeivel ellentétes következtetésekre. A megkülönböztetés
kimunkálása során vettem észre, hogy mi is munkál bennem valójában: sokat tanultam ebben a kér-
désben Berszán Istvántól, a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen tartott szemináriumaiából, és *Terep-
könyvéből* (2007), mert ennek szemlélete segített elengedni a tananyag mennyiségére vonatkozó kér-
dést, ez fordította figyelmemet az extenzivitás felől az intenzivitás felé. A *Terepkönyv* egyébként
a műveltségre, mint tudásszervezési módra épített irodalomoktatás egyik applikációja is, bár teoreti-
kus bázisa nem oktatás-, hanem irodalomelméleti, és más fogalmi struktúra alapján jut el ide.

A műveltség és a szakértelem megkülönböztetése pontos fogalmi distinkciót igényel, és ezt részben maga a magyar nyelv okozza. A magyarban ugyanis a műveltség igen terhelte szó, és egyértelműen a *Bildung*¹⁵ asszociálja. Az itt tárgyalt műveltségfogalom *nem* az a műveltség, ami a *Bildung*-ból maradt ránk, és ami a 20. század történelmi tapasztalata miatt okkal keveredett gyanúba. Ez a *műveltség jártasság* (*literacy*¹⁶, *Kenntnisse*), *gyakorlottság*, *kultúra*, a szónak a latin igére, a *colere*-re visszautaló értelmében, amely az elme művelésének értékére a föld megműveléséből, ezáltal term(el)ékenységének megteremtéséből és növeléséből asszociált. A műveltség is extenzív jellegű, akárcsak a szakértelem, de a horizontális dimenzió maximalizálása nem elsődleges célja. Éppen ez különbözteti meg a *Bildung*-tól is, hogy nem tekinti önértéknek¹⁷ a tudás szélességét, iránytalan szélesítését. A műveltségként megszervezett tudás értéke és célja a vertikális mélység, ez növekszik a gyakorlás során egyre jobban. Például a magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán szemléltetve az olvasás mint tevékenység tartalomtól függetlenül növeli az olvasásban és szövegértésben, szövegértelmezésben (ezt a legkevésbé, ehhez kell a teoretikus tudás, a szakértelem) szerzett jártasságot. Itt ér el a műveltség a kompetenciáig: a műveltség révén, a művelés által létesül és élesedik a kompetencia az adott tudásterület adekvát készségeire vonatkozóan.

A szakértelem eszménye a mennyiségileg bőséges, extenzív tudás, egy szakterületi kánon ismerete. A műveltség eszménye a tudásterületekhez tartozó aktivitások (olvasás, számolás, természettudományos gondolkodás) folyamatos művelése, az ezekben való részvétel, és ezen keresztül a saját tudás megkonstruálása. A szakértelem szerint a tanuló megtanulja a kánont. A műveltség szerint jártasságot szerez egy területre jellemző gyakorlatokban. Ez magyarázza a műveltség rugalmasságát. *A szakértelem sikeres interiorizálásának eredménye egy állapot*, egy minél bőségebb sémakészlet tárolása, amit rugalmatlansága miatt szorít az extenzív nyomás: akkor lesz minél több helyzetben sikeresen alkalmazható, ha mennyiségileg minél bőségebb ez a sémakészlet. Ez magyarázza azt a jelenséget, ha kiváló, sokat tanuló diákok az adott tantárgyhoz kapcsolódó egyszerű kérdésekre nem képesek vá-

¹⁵ Az itt tárgyalt műveltség német megfelelője: *Kenntnisse*.

¹⁶ Olyasféle tudásszervezési mód, mint amit a PISA-vizsgálatok mérnek a közoktatásban. A magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szakértelem és műveltség distinkciója azt jelenti, hogy nem az a fontos, hogy a diák *Homérosztól Nádas Péterig* ismerjen minél több „nagy szerzőt” (ez lenne az irodalomtörténeti szakértelem, ami a közoktatásban extenzív tanulásszervezést (és tervezést) okoz, és csak kivételes esetekben visz közel a tantárgyhoz), hanem az a lényeges, hogy minél intenzívebb (és személyesebb) kapcsolat alakuljon ki a szépirodalmi szövegek és a tanulók között – ez a műveltség. A műveltségként szervezett tudás intenzivitása miatt egyébként, mellékesen, hatékonyabb, eredményesebb és szélesebb (extenzívebb) olvasottságot alakít ki, mint az erre közvetlenül törekvő szakértelem, aminek ideálja valójában nem a művelt polgár, hanem a tudós.

¹⁷ A *Bildung* sem egészen önértékéért tekintette a tudást fontosnak, a tudás létesítette a társadalmi nagycsoportok azonosításának és kizárásának gyakorlatait.

laszolni: a nekik kínált, a számukra elérhető tudás szakértelem¹⁸, aminek újraszervezése olyan kognitív aktivitást igényelne, amire csak kevesen képesek. A műveltség kánonja azért lehet csekélyebb, mert rugalmasabban szervezett tudást kínál, amely így jobban kombinálható, ezért nem szorul egy teljességre törekvő sémakészlet tárolására. *A műveltség sikeres interiorizálásának eredménye egy folyamat*, a tudásterülethez kapcsolódó aktivitások állandósuló művelése, az abban való jártasság növelése, és végül: öröme. A szakértelem természetesen végtelen, hiszen naponta jelenik meg tudományos közlemények beláthatatlan tömege, de a köznevelés számára a szakértelem mégis egy lezárt kánonként¹⁹ tételeződik, ilyen értelemben a szakértelem teleologikus, mert egy stabil állapotot tételez céljaként. A műveltség viszont a közoktatásban sem tűnik lezártnak, akkor jó, ha nyitott a folytatásra, a folyamatos gyakorlásra. Ilyen értelemben a műveltség folyamatelvű és nyitott.

Összefoglalásul: a szakértelemként szervezett tudás egy diszciplináris kánon extenzivitásra törekvő ismerete, a műveltségként szervezett tudás a tudásterülethez tartozó aktivitások intenzív gyakorlása, a bennük való jártasság állandósuló növelése. A szakértelem rendszerezett és szituációfüggően rendelkezésre álló, ismeretekből épített sémakészlet, a műveltség kevésbé kontextusfüggő jártasság és gyakorlat. A kompetencia a tudásszervezés harmadik, leginkább implicit, rejtett módja, amelynek kognitív pszichológiai és szervezetpszichológiai értelmezését az előző fejezetekben fejtettük ki. A kognitív tudományos értelemben vett tanári kompetencia döntéshozatali képesség az adott szituációban releváns módszertanról (válaszról, szakmai eljárásról), ha a fogalom chomskyánus értelmezésében gondolkodunk tovább. Ez a kiterjesztés fogalmilag párhuzamos a Chomsky által leírt nyelvészeti kompetenciával, amely ítéletalkotási képesség egy mondat grammatikusságáról az adott kontextusban. A szervezetpszichológiai értelemben vett kompetencia illetékeség, egy szervezeti funkció betöltésére való alkalmasság. Ez a jelentés került át a hétköznapiakba, és e jelentése miatt vált a fogalom használhatóvá arra, hogy a tanári pályára való alkalmasság jogi szabályozásában is szerepeljen.

Összegzés: a kompetenciafogalom és alkalmazhatósága

Elemzésünkben eredetileg a kompetenciafogalom kognitív tudományos alapjait szeretnénk volna feltárni. Ez önmagában is meglehetősen tág kontextust jelent. A tárgyalás során azonban nem tekinthetünk el bizonyos kitérőktől a közoktatás praxisa

¹⁸ A kognitív pedagógia egy másik, ennél is mélyebb problémákat felvető magyarázatot is megenged. Az a diák, aki ilyen helyzetbe kerül, hiába ún. jó tanuló, nem rendelkezik interiorizált tudással, vagyis nincs saját tudáskonstrukciója az adott témáról, csak reprodukcióra lenne képes. Kissé sarkítva a fogalom kognitív tudományos értelmében nem rendelkezik tudással, mert nem jelentésszerű számára, amit reprodukál.

¹⁹ Amiről a kortárs tudományos közösségekben vita folyik, az nem is lehet része a közoktatásban alkalmazott tantervnek.

felé, hiszen a kompetencia mint alapvető tudásszervezési mód a tanárképzés vagy a *műveltségterületek* újrafogalmazása kapcsán egyaránt megjelenik, és kognitív tudományos jelentése igazán csak a többi tudásszervezési módhoz képest értelmezhető.

A tanulmány összegzése során a központi megállapításokra térünk vissza. *Tanulmányunk leglényegesebb állításai, hogy (1) nincs átváltás a kompetencia és a tudás között, (2) és a (tanári) kompetenciák kialakulása tartalomfüggetlen kognitív tudományos értelemben.* Emellett megfogalmaztuk a kompetencia kognitív pszichológiai és szervezetszichológiai értelmezését.

A tanulmány írása során felmerült egy hipotézis, amelyet meg is fogalmaztunk. Állítottuk, hogy a neveléstudomány kompetencia-diskurzusainak terheltségét a fogalom szervezetszichológiai és kognitív elmetudományi jelentéseinek interferenciája okozta. A kompetencia köznyelvi jelentésének tudományos alapja van, de legalábbis a szervezetszichológiai jelentéssel feltűnően egybeesik. A kompetencia-alapú tanárképzés terminusban szereplő fogalom használatának kontextusa alapján viszont egyértelműen a fogalom kognitív tudományos jelentésére utal. A kompetencia köznyelvi használata azonban nem innen ered. Amint ez a különben igazán jelentéktelen szemiotikátörténeti érdekesség oktatáspolitikai kontextusba került, előállt a mai helyzet, a kompetenciák heterogén neveléstudományi diskurzusa annak minden hétköznapi következményével és félreért(elmez)ésével – például a kompetencia és a tudás közötti átválthatóság hiedelmével.

A kompetenciaalapú tanárképzés, amikor kompetenciát mond, nem az iskolai szervezetben végzett munka tekintetében való illetékeségre utal vele, ez lenne a szervezetszichológiai használat. A fogalmat a másik értelmében használja, olyan interiorizált tudáskonstrukciót vár el a tanárjelölttől, ami lehetővé teszi számára a tanítást, a tanulászervezést, lehetővé teszi a hatékony, gyors problémamegoldást az iskolai hétköznapiokban. És itt a két jelentés összeér: az a tanár kompetens munkavállalója az iskolai szervezetnek, aki rendelkezik bizonyos probléma-megoldási algoritmusok érvényességének megítélési képességével, és erre képes órát, tanulászervezést (vö. performancia) építeni. A tény, hogy a szervezetszichológiai és elmetudományi jelentés ilyen közel áll egymáshoz, könnyen lehetővé tette a jelentéstani interferenciát, alkalmazás és kontextus összekeveredését.

A kompetenciafogalom használata körüli zavarok megértéséhez vessünk egy pillantást a jelölő és jelöltjei közötti kapcsolatra! A közbeszéd nem pontatlansága vagy hanyagsága miatt használja következtelenül a szót, ennek konkrét oka van, ezt szemlélteti a következő példamondat, amelyen belül a kompetencia szervezetszichológiai és kognitív tudományos jelentése egyszerre szerepel. *A kompetens tanár az iskolai szervezetben az, aki kompetenciákkal rendelkezik.* A problémát az okozza, hogy ez a mondat nem tautológia. Tanulságait a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat: A kompetencia szervezetpszichológiai és kognitív tudományos jelentése

	<i>Szervezetpszichológiai jelentés</i>	<i>Kognitív tudományos jelentés</i>
Jelölő	Kompetencia	Kompetencia
Jelölt	Illetékesség	Döntéshozatali képesség
A két jelölt viszonya	Kölcsönös hozzárendelés	

A kompetens személy illetékes, mert rendelkezik az ítéletalkotási képességgel egy pedagógiai módszer érvényességéről a tanulási környezet kialakításában²⁰. Aki rendelkezik ezzel a képességgel, az a kompetens személy. A szervezetpszichológiai és kognitív tudományos jelentés tehát egymást feltételezi, kölcsönösen egymásból következnek, ezért cserélhetőek fel könnyen. Ez akkor probléma, amikor elveszik a kognitív tudományos fogalomhasználatnak az a jelentésrésze, hogy a kompetencia csak az emberi tudásrendszer egy részlete, a kompetenciának a tudás nem ellenfogalma, a kompetencia a tudás része. Példamondattal: aki tudásszervezési módjait tekintve kizárólag kompetenciákkal rendelkezik (nincs explicit tudása, szakértelme), az nem lehet a fogalom szervezetpszichológiai értelmében kompetens tanár egy iskolában. A szervezetpszichológiai értelemben vett kompetencia maga a tudás. A kognitív tudományos értelemben vett kompetencia a tudásnak csak egy része. Erről a kompetenciaalapú foglalkoztathatósági diskurzusok rendre elfelejtkeznek minden szakma tekintetében, de erre a felejtésre maga a fogalom nyitott.

A kompetenciafogalom nyelvészeti és pszichológiai forrásvidékét annak szándékával vizsgáltuk meg, hogy felhívjuk a figyelmet a fogalom *eredeti jelentésére* – a tudományos diskurzusokban. Valójában a fogalmak természetesen nem rendelkeznek eredeti jelentéssel, de a tudományban mégis nagy jelentősége van egy fogalom születésének, és elterjedése előtti konstrukcióinak. A nagy karriert befutott szavak esetén természetes a jelentésváltozás, ez mindaddig nem érdekes, amíg a jelentésváltozás nem implikálja a mindennapi valóságot termelő szervezetek praxisának lényeges megváltozását.

Ha komolyan vesszük *Chomsky* vagy a pszichológusok kompetencia-fogalmát, ami mérsékelt tartalomfüggő implicit tudást jelent, akkor a kompetenciaalapú tanárképzésben a kompetencia és a tudás közötti átváltást el kell vetnünk, a kurzusok tartalma valójában nem is elsődleges kérdés ebből a szempontból. A kurzuson történő tanulás megszervezésének és a hallgató részvételének módja a valódi kérdés, valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdéséről van szó. A tudás/kompeten-

²⁰ ~Anyanyelvi kompetencia: rendelkezik az ítéletalkotási képességgel a szósor jólformáltságáról az adott szöveggörnyezetben.

cia-átváltás hamis²¹. Hamis, mert a kompetencia a fogalom kognitív tudományos értelmében egy szakma végzéséhez nélkülözhetetlen tudásnak szükséges, de nem elégséges része. A fogalom kognitív tudományos értelmében a csak kompetenciával rendelkező szakember nem *kompetens* szakember, mert tudása nélkülözi a szakmájához tartozó explicit szabályrendszer ismeretét, így önreflexióra csak igen korlátozottan lehet képes, aminek az a következménye, hogy csak a rendszerszerű helyzetek szűk körének kezelésére készült fel. A kognitív tudományos értelemben vett kompetencia önmagában nem tesz kompetenssé a szó szervezetpszichológiai értelmében, mert a tudásnak csak az egyik megszervezési módjára utal. A szervezetpszichológiai értelemben vett kompetenciával, vagyis a szakmavégzés képességével (az illetékeséggel) az a személy rendelkezik, aki az adott területet illetően szakértelemmel, műveltséggel és kompetenciával egyaránt bír. A tanári kompetencia kialakulása tanulás- és tudásszervezési kérdés, amelyben kompetencia és tudás nem kiegészítő, hanem alárendelt viszonyban álló fogalmak.

Szakértelem, műveltség és kompetencia viszonyát a magyar nyelv és irodalom kapcsán szemléltettük. Okkal tekinthetjük ezt a tárgyat példának, hiszen éppen az írás-olvasásban való jártasságot jelentő *literacy* fogalmának kiterjesztéséből származik a mára bevett kategóriaként alkalmazott matematikai és természettudományos *műveltség* (és nem kompetencia). Szükséges, hogy a műveltségként szervezett tudásnak is legyen tere a tanárképzésben, mert ez a tudásszervezési mód a jövőben egyre fontosabb²² lesz, valójában a PISA-vizsgálatok tekintélye, a tudáselosztásnak a társadalom és a gazdaság igényeihez igazodó gyakorlata miatt várhatóan ez a tudásszervezés fogja az OECD-országok közoktatását dominálni a jövőben. Ez feszültségek forrása lehet, ugyanis az egyetemek természetes módon szakértelmet tanítanak, ez a feladatuk, az egyetemek éppen a szakértelem²³ hagyományozói,

²¹ Egy régi lexikon pontatlan kifejezéseivel nincs átváltás ismeret és készség között, de ezt a terminológiát mindvégig tudatosan kerültük a köznyelvi szóhasználat zavaró interferenciája miatt.

²² A köznevelés, jellegénél és méreténél fogva, nehezen mozduló rendszer. A legszélesebb társadalmi beágyazottságú humánszolgáltatásról van szó, amelynek belső, szervezeti szocializációs hagyományai igen nagy erőt képviselnek. De tartalmi változásai mégis a fent vázolt irányba mutatnak, ezeket itt csak megemlíthetjük, részletes elemzésükre nem térhetünk ki. A kánon szűkülése zajlik, a 110/2012. Kormányrendelet, vagyis a hatályos Nat, egyértelműen ebbe az irányba mutat. Az alaptanterv műveltségi területekben gondolkodik, a fogalmi váltás a nemzetközi oktatáspolitikai szintjén, nem függetlenül a PISA-terminológiától és a vizsgálat mindig heves vitákat implikáló eredményeitől, egyértelműen megtörtént.

²³ Nem győzzük hangsúlyozni, ez itt tudásszervezési módot, nem a képzés kimeneti eredményét jelenti. Az egyébként korántsem véletlen, hogy a szónak van ilyen konnotációja. A vízvezeték-szerelő a csőrepedés okozta problémák megoldásakor és a magyartanár egy általa jól ismert vers elemzésekor (jobb esetben: a közös elemzés moderálásakor) nagyon is hasonló kognitív tevékenységet végez, valójában mindketten problémakezelési sémákat mozgósítják – erre ad lehetőséget szakértelmük. Egy ismeretlen vers elemzése sem olyan mértékben kreatív tevékenység, mint ezt esetleg gondoljuk, különösen nem az, ha egyszerűen a szakértelem által tárolt sémakészletet fogjuk a verselemzés során alkalmazni. Ezért kíván viszont minden módszertani újítás különös erőfeszítést, mert a szakértelem sé-

gondozói, terjesztői. A tanárképzésnek azonban képessé kell válnia a műveltségként szervezett tudásszervezés integrálására is. A tanárnak diszciplináris és pedagógiai szakértelemére a hatékony tanulási környezet megszervezéséhez nagy szüksége van, de nem az a feladata, hogy a diszciplináris szakértelmét egyszerűsített formában átadja, ez ugyanis egyre inkább kudarcos tevékenységgé fog válni, már ma is az, ez csak tanulók szűk körének megfelelő. A tanulásszervezés a tanárképzésben (és a köznevelésben) tehát nem tartalmi és mennyiségi kérdés, az erről folyó hosszadalmas vita soha nem fog eredményre vezetni. A valódi kérdés a tudás disszeminációjának (a hatékony tanulási környezet megteremtése) és szerveztségének minőségi dimenziója. Amíg az egyetempedagógia módszertanában, tanulásszervezésében (közös aktivitás, bevonás, a párhuzamos interakciókat maximalizáló környezet, projektmódszer és kooperatív tanulásszervezés) és tudásszervezési módjaiban (műveltség) nem történik váltás, addig a pedagógiai progresszió magas szintű és széles körű tartalmi jelenléte a felsőoktatásban nem lesz képes a köznevelés általános helyzetén rendszerszinten javítani.

A tudás és kompetencia közötti átváltás ha nem is létezik, de léteznek más átváltások. A tudásszervezés tekintetében átváltás van szakértelem és műveltség között. Egy másik, szintén a tudásra vonatkozó átváltás értelmezhető a tudás extenzív és intenzív művelése, illetve ezzel összefüggésben az extenzivitás és az interiorizáció között. Ebben az átváltásban az intenzivitás és az interiorizáció mellett érvelünk, nem függetlenül a kognitív tudományok belátásaitól a tudás saját konstrukcióira vonatkozóan.

A műveltségként vagy szakértelemként szervezett tudás hosszadalmas fogalmi distinkciójából az is egyértelműen kiderült, hogy ezek valójában viszonyfogalmak, igazán egymáshoz képest válnak jelentéssé. Időnként talán élesnek tűnt a kettő szembeállítása, ez kizárólag a fogalmi pontosítást szolgálta. Természetesen a két fogalom diszkrét módon csak laboratóriumi körülmények között, vagyis egy tanulmány írása során választható szét, de annyi bizonyos, hogy a műveltség vagy a szakértelem dominanciájára épülő iskola két eltérő, más értékek alapján dolgozó, más célok felé tartó szervezet.

Végül még egy lépést teszünk²⁴: kinyitjuk gondolatmenetünket a köznevelés után az általános egyetempedagógia lehetséges kognitív pedagógiai irányai felé is, és felvetjük a kompetenciafogalom egyetempedagógiai kiterjesztésének lehetőségét. A tanulmány során óvakodtunk az etimológiai mélységig hatoló érveléstől, mert témánk szempontjából másodlagos a szó jelentéstörténetének alakulása, sokkal fontosabb, hogy miként értelmezte a *fogalmat* a kognitív elmetudomány. De mégis feltűnő, hogy a *competence* szó az angol nyelvben összefügg a *competitionnel*,

makészletét akarja bővíteni egy újabb algoritmussal, aminek generálásához már csak nagyon kevés szabályunk van.

²⁴ Vö.: „Vajon léteznek-e az emberi kompetenciának egyéb olyan területei, ahol remény lehet a generatív nyelvtenhez hasonló, eredményes elmélet kifejlesztésére?” (Chomsky, 1995. 229. o.).

amennyiben közös gyökerük a *compete* ige. Ez érdekes számunkra, fontos párhuzamot tesz lehetővé: a nyelvi kompetencia a versengő mondatok közötti azonnali döntés képessége, a szakmai kompetencia a versengő probléma-megoldási eljárások közötti minél gyorsabb döntés képessége, ilyen értelemben mindkettő ítéletalkotási képesség. A gyors választás lehetősége egy meglévő eszköztárból. Az analógia az anyanyelvi kompetencia és a tanári kompetencia generatív nyelvészeti értelmezése között nem is annyira teoretikus, mint az talán elsőre látszik. A társadalmi valóságba, a család és az iskola világába a gyermek számára anyanyelve teszi lehetővé a belépést²⁵. A munkaerőpiacra, minden frissdiplomás számára, szakmája nyelvének ismerete teszi lehetővé a belépést. Egy szakma professzionális művelője, minden szakma professzionális művelője, mindenképp egy nyelv lexikonának és struktúrájának birtokosa, ennek birtokában tud majd ugyanis bekapcsolódni a diplomájához kötődő egyes munkaszervezetek életébe²⁶, a nyelv birtokában képes kommunikálni az adott munkaszervezetben releváns témákról és feladatokról. Egy szakma megtanulásának problémája ugyanakkor nem egészen azonos az első nyelv megtanulásának problémájával, hiszen a nyelv esetén a kimeneti eredmény egyszerűen kompetencia, a szakma esetén viszont egyszerre kompetencia, műveltség és szakértelem.

A társadalmi jelenségek nyelvként történő megértésének programját *Lévi-Strauss* a premodern társadalmak vonatkozásában elvégezte, amikor a strukturalista nyelvészetet tekintve modelljének rokonsági rendszereket írt le. Semmi nem indokolja, hogy ne vágjunk bele a projekt (késő) modern változatába, amikor a szakmák elsajátítását tanulmányozzuk a strukturalista nyelvészet és általában a kognitív tudományok eredményeinek alkalmazásával. Ez az egyetempedagógiai vállalkozás nemhogy újító, hanem egyenesen konzervatív lenne, a strukturalista társadalomtudományok nagy hagyományát újítaná fel, amikor a szakmákat mint nyelveket próbálná megérteni, és a felsőoktatás munkaerő-piaci feladatát e nyelvek (lexikon és struktúra) megtanításában keresné. Halljuk a kritikus hangokat, amelyek nyelv és valóság ontológiai különbségére mindig sietnek emlékeztetni. A nyelvi fordulat erről sohasem felejtkezett el. Ez a felvetés nem erre vonatkozik, ez a felvetés kizárólag episztemológiai jellegű, nem állítja, hogy a valóság vagy egy szakma egyedül nyelvi természetű, csak annyit állít, hogy jelentős részben nyelvként érthető meg, és hogy az ember a tanulás során nyelvként is interiorizálja.

²⁵ Ez a kijelentés akkor nyeri el súlyát, ha a nyelv elsajátításából szervi vagy szocializációs okból kizárt emberek életpályájának kritikus nehézségére gondolunk, elég itt *Kaspar Hauser* történetére utalnunk.

²⁶ Ez azt is jelenti, hogy a frissdiplomások tudása csak a szó kognitív tudományos értelmében szakértelem, abban az értelemben, ahogyan ezt a szót a foglalkoztathatósági diskurzusokban és a munkaszervezetek világában használják, a munkaerőpiacra éppen kilépő ember még nem rendelkezik szakértelemmel, vagyis egy munkaszervezetben a napi rutinhoz szükséges, minél szélesebb sémakészlettel.

A tanári professzió esetében (is) ez a nyelvként értett szakma összetett, egyszerre tartalmazza a tantárgyi diszciplína terminológiáját (ez itt lexikon és struktúra, mint a szakmai gondolkodásmód és megnyilatkozás alapja) és a tanulási környezet megszervezésének képességét, ami tudásszervezési módjait tekintve egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia.

Irodalom

- Baddeley, A. (2005): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bartlett, F. C. (1958): *Thinking. An Experimental and Social Study*. Basic Books, New York.
- Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bartlett, F. C. (1995) [1932]: *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge etc.
- Berszán István (2007): *Terepkönyv. Az írás és az olvasás rítusai – irodalmi tartamgyakorlatok*. Koinónia Kiadó, Kolozsvár.
- Chomsky, N. (1995): Nyelv és elme. In: Uő.: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris-Századvég, Budapest. 135–264.
- Chomsky, N. (2006) [1968]: *Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge etc.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 38–45.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207–217.
- Csapó Benő (2009): *A tudás és a kompetenciák*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> Letöltés ideje: 2014. 04. 27.
- Cseresnyési László (2009): Még egyszer a kútról és a békáról. *Gondolatok É. Kiss Katalin előadásának olvasása közben. Magyar Nyelv*, 4. sz. 401–410.
- É. Kiss Katalin (2008): *A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom*. URL: <http://www.matud.iif.hu/09sze/04.htm> Letöltés ideje: 2014. 05. 25.
- Galántai László (2014): A felejtés kritikája. A neveléstörténet fókuszáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89–154. URL: http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014_0.pdf Letöltés ideje: 2014. 04. 27.
- Kozma Tamás (2002): Iskolai műveltség. *Educatio*, 4. sz. 658–661.
- Kuhn, T. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Medve Anna (2014): *LAD és kompetencia*. Kéziratban.
- Nahalka István (1997a–c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. (I–III.) *Iskolakultúra*, 2.; 3.; 4. sz. 21–33.; 22–44.; 3–20.
- Nahalka István (1999): Mi vagy ki az ördög, és hol van? *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 21–26.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pléh Csaba (2011): A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio*, 1. sz. 18–36.
- Pukánszky Béla (2011): *A tanári kompetenciák problémátörténete*. In: Albert Sándor és Mtsai (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem, Komárom. 29–64.
URL: <http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf> Letöltés ideje: 2015. 10. 18.
- Vass Vilmos (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> Letöltés ideje: 2014. 05. 04.

JOGOS-E A CIGÁNY NEMZETISÉGI OKTATÁS? EGY KUTATÁS TAPASZTALATAI

ORSÓS ANNA

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi docense
orsos.anna@pte.hu

*A magyar köznevelés és felsőoktatás jogszabályi környezetében az elmúlt néhány évben nagy változások történtek. E változások nyomait a cigány/roma nemzetiségi oktatás is magán viseli, ám arról, hogy ezek milyen mértékben érintették e nemzetiség nyelveinek és népismeretének oktatását a köznevelési intézményekben, kevés az elérhető információ. Azért, hogy látni lehessen az új jogszabályi környezet milyen irányba tereli a nemzetiségi oktatást, a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében vizsgálatot folytattunk. A vizsgálat online kérdőív keretében tárja fel a cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös helyzetét, nevezetesen azt, hogy a fent ismertetett jogszabályi változások mennyire módosították a köznevelési intézmények számát, illetve motivációját a nemzeti-
ségi nyelv- és népismeret tantárgyak bevezetésére.*

Bevezetés

A cigány nemzetiségi nevelést folytató intézmények száma az éves oktatási statisztikai adatok alapján az elmúlt években folyamatosan csökken. Ez a tény önmagában is veszélyt jelent a cigány közösségek életére, identitására, igazolódik ugyanis az, ami minden kisebbségi helyzetben élő nyelvhasználó közösségben is megfigyelhető, miszerint a nyelvhasználat színtereinek szűkebbé válásával a családon belüli nyelvhasználat is egyre inkább visszaszorul, helyébe egyre erőteljesebben a többségi nyelv használata lép be még olyan informális helyzetekben is, amikor a közösség anyanyelvének használata semmiféle akadályokba nem ütközik. A nyelvhasználat visszaszorulásával gyakran a közösséghez való tartozás is gyengül, s a kulturális sokszínűség megőrzése helyett annak feladása és az asszimiláció folyamata figyelhető meg.

Ilyen helyzetekben különösen fontos feladat hárul az oktatásra, amely presztízst teremthet azzal, hogy az iskola falai közé emeli a lokálisan nagyobb létszámban megtalálható nemzetiség – legyen ez bármelyik is a hazai 13 nemzetiség közül – anyanyelvének és/vagy népismeretének tanítását az érvényes jogi szabályozók szerinti lehetséges módon.

Tekintettel arra, hogy az elmúlt időszakban számos jogszabályi változás történt, szükségesnek láttam megvizsgálni, vajon ez az új jogszabályi környezet-e az oka annak, hogy a nemzetiségi nevelést igénylő iskolák száma évről évre kevesebb, vagy a közösségen belül zajlanak olyan folyamatok, amelyek ennek ellenére hatnak.

Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás tudásanyagának átadása most is (korábban a kisebbségi oktatás címszó alatt) két tantárgy keretei között a *nyelv-oktatás* és a *népismeret oktatása* során valósul meg. A cigány nemzetiségi nevelés, oktatás keretében megvalósuló nyelvi és/vagy népismeret tantárgyak tanításának fontos célja, hogy hozzájáruljanak a hazai cigány/roma nemzetiség kultúrájának közvetítéséhez és az identitás tudatosításához.

A nyelvtanító nemzetiségi nevelési-oktatási forma a romani és a beás nyelv esetében lehetőséget ad a tanulóknak a legnagyobb számú magyarországi nemzeti-séghez tartozó közösségek nyelveinek megismerésére, a nyelvvesztett családok gyermekeinek e nyelvek meg-, illetve visszatánulására. Nyelv- és oktatáspolitikai szempontból különösen nagy jelentőséggel bír az a tény, hogy e nyelvek az iskolában, tanórai keretben oktathatók. Ez a lehetőség azonban csak akkor jelent érték-közvetítést és presztízsnövekedést, amennyiben a folyamat a nyelvtanításhoz szükséges (személyi és tárgyi) feltételrendszerek megléte mentén valósul meg.

A népismeret mint iskolai tantárgy sajátosságából – miszerint a család érték-és hagyományközvetítő szerepét és azok tiszteletét egyre inkább át kell vállalnia – számos cél és feladat is adódik. A cigány nemzetiségi nevelést, oktatást vállaló iskolák tanulói a kerettanterv előírásai szerint megismerkednek a legfontosabb hagyományokkal, az életmódbeli szokásokkal és a nemzetiség kultúrájával. Erre építve az életkori sajátosságait figyelembe véve, a fokozatosság elve alapján szereznek ismereteket a nemzetiség történelméről, néprajzáról, nyelvéről, irodalmáról stb. A népismeret tantárgy tanulása a tanulók számára lehetővé teszi, hogy toleránsak és nyitottak legyenek a mássággal szemben, tudatosabbak magukkal, s ezáltal válnak majd más nemzetiségek és népek, különböző kultúrák elfogadására is alkalmassá.

A célok teljes körű megvalósulását nehezíti, hogy bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, Magyarország Alaptörvénye formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis a korábbi szabályozást érdemben megismételve – továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot. Így még mindig kevés lehetősége nyílik a nem az adott nemzetiséghez tartozóknak megismerni egy másik nép kultúráját.

2015 tavaszán a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében vizsgálatot¹ folytattam, melynek eredményeit – a teljesség igénye nélkül – összegzem a továbbiakban. Mivel a nemzetiségi programot indító intézmények maguk döntik el, hogy a nyelvi vagy népismereti esetleg mind mindkét részét indítják a programnak, egy kutatás keretében, de egymástól elkülönítve kerül ismertetésre a kutatás nyelvoktatásra és a népismeret tanításra vonatkozó része.

A nemzetiségi oktatás keretei

Jelenleg a magyarországi iskolák elfogadott pedagógiai programok szerint működnek, amelyeknek egyik legfontosabb eleme a helyi tanterv. A helyi tantervek a Nemzeti alaptantervre (NAT) épültek, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által 2012-ben készített kerettanterveit² pedig köztes szabályozóként lépnek be a NAT és a helyi tantervek közé. A NAT, a kerettanterv és a helyi tanterv funkcióját a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény³ határozza meg. A kerettanterv az átjárhatóságot és a rendszerszerűséget biztosítja, a NAT-on alapul. A NAT tehát a kerettanterv fejlesztésének kiindulópontja, amelyben nem iskolafokozatonként, nem iskolatípusonként, nem évfolyamonként, hanem együttesen, a tantárgyi logikába integrálva jelenik meg *benne* az a műveltséganyag, amelyet a köznevelési intézményekben a pedagógusoknak át kell adniuk.

A mindenki számára kötelező kerettantervek mellett kiadásra kerültek a *nemzetiségi iskolák kerettantervei* is. A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. Megszervezésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét, tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az *irányelv*ben meghatározottak szerint kell megszervezni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának, hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

¹ A kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárságának hozzájárulásával készült a TÁMOP-4.1.1.d-12/2/konv-2012-0009 Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a *Wlilocki Henrik Szakkollégium* projekt támogatásával.

² URL: http://kerettanterv.ofi.hu/10_melleklet_nemzetisegi/index_nemzetisegi.html Letöltés ideje: 2015. 10. 22.

³ URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Letöltés ideje: 2015. 10. 22.

*A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve*⁴ kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljes körűen) valamennyi nemzetiség, valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait.

Eszerint „(2) Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába.

8. § (1) A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

- a) anyanyelvű nevelés-oktatás,
- b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,
- c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,
- d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás,
- e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.

(3) A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órákeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a *romani* vagy *beás nyelv oktatására legalább három tanórát* szükséges biztosítani”

A cigány/roma nevelés-oktatást illetően az 1–4., 5–8., 9–12. évfolyamos szakaszokra elkészültek a *cigány népismeret* (heti egy órás), a *beás nyelv és irodalom*, valamint a *romani nyelv és irodalom* tantárgyak kerettantervei.

A jogi szabályozásról összességében elmondható, hogy célja a köznevelési rendszer megújítása, a nevelés-oktatás színvonalának emelése és hatékonyságának növelése. Fontos lenne, hogy az ehhez szükséges személyi, tárgyi, pénzügyi feltételek a lehető legkiegyensúlyozottabban mindenhol rendelkezésre álljanak. Ugyanilyen fontos elvárás ez a nemzetiségi nevelés-oktatás esetén is, ahol ezek megvalósulása még komoly nehézségekbe ütközik. Az ilyen esetekről A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 99. § (3)–(5) bekezdései értelmében a nyelvoktatás kapcsán a következőképpen rendelkezik:

„(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” tí-

⁴ URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM Letöltés ideje: 2015. 04. 30.

pusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.

(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.”

A népismeret oktatására vonatkozóan a köznevelési törvény a népismeretet oktató pedagógusokkal szemben nem határoz meg képesítési feltételeket, nem csak a cigány/roma, de a többi nemzetiségre vonatkozóan sem. A nemzetiségi népismeret a nemzetiségek néprajzát, történelmét, kultúráját, hagyományait, társadalmi önszerveződését, a nemzetiségi önkormányzatokat és az anyaországukról szóló ismereteket felölelő komplex tantárgy, ezen ismeretek tanítására való felkészítés része a nemzetiségi tanárképzésnek.

A magyarországi egyetemi alap- és mesterképzésben a cigányok/romák népismeretét, a hazai egyetemek közül, azonban egyedül a Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén oktatnak (2006 óta).

Problémát jelent, hogy a törvény az alkalmazási feltételek között nem jelöli meg ilyen végzettségű pedagógus alkalmazását a cigány/roma nemzetiségi népismeret tanító intézményekben, így vannak olyan intézmények, ahol szakirányú képzettség nélkül tanítják e tantárgyakat, miközben a szakképzettséggel rendelkezőknek elhelyezkedési gondjaik vannak.

A nemzetiségi irányelv és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve alapján a korábbi időszaktól eltérően új szabály, hogy a nemzetiségi népismeretet – a cigányok/romák kivételével – anyanyelven kell oktatni, ezáltal biztosítható, hogy a tantárgyat a nemzetiségek nyelvét, kultúráját ismerő pedagógus oktassa. A cigány/roma népismeret oktatása folyhat magyar nyelven is, tekintettel arra, hogy a magyarországi cigányság jelentős része egykori anyanyelvét már sok nemzedékkel ezelőtt elfelejtette. Problémát ez esetben a cigány kultúra hiányos ismerete jelent, hisz ez eddig a nemzeti alaptantervnek nem volt része, a tanárképzés alapozó kurzusainak sok felsőoktatási intézményben pedig ma sem az.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szervezési körülményei

Amennyiben az intézmény nemzetiségi oktatást szervez, felmenő rendszerben teheti ezt meg, és pedagógiai programjában, helyi tantervében ennek szerepelnie kell az első évfolyamtól a tizenkettedik évfolyamig.

A nemzetiségi népismeret tanítása önálló tantárgyként az adott nemzetiség nyelvén folyik, ám a cigány/roma nemzetiség esetében, ahogy erről már szó volt, a népismeret oktatása magyar nyelven is folyhat.

A nemzetiségi nyelvet is oktató intézményekben a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani.

A romani és beás nyelv óraszámbeli eltéréseinek oka, hogy a nemzetiségi oktatást végző intézmények nem támogatták a NAT nemzetiségi oktatásának azon részét, mely heti 5 órát írt elő a nemzetiségi nyelvoktatás bevezetésére. Az intézmények álláspontja szerint a nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében a bevezetéshez szükséges humán erőforrás nem biztosított, így a megfelelő színvonalú nyelvoktatás sem garantálható. Az indokokat összegyűjtve, az Országos Roma Önkormányzat 2012-ben benyújtott állásfoglalását elfogadva a romani és beás nyelv óraszámát heti 3 órára módosult.

A kutatás: célok, hipotézisek

Kutatásom során fontosnak tartottam a jogszabályi háttér áttekintésén túl azt is megvizsgálni, hogy mennyire változott a közoktatási intézmények száma, illetve motivációja a nemzetiségi nyelv- és népismeret tantárgyak bevezetésére. Azt is vizsgáltam, hogy azok az intézmények, amelyek vállalták a cigány/roma nemzetiségi oktatás bevezetését, milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkeznek, milyen igényeket támasztanak, milyen segítséget várnak napi munkájukhoz.

Feltételezésem szerint a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nyelvismeret, a hiányzó nemzetiségi tanárképzés, a személyi, tárgyi feltételek egyenlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés. A hiányos feltételek, valamint az a tény, hogy a normatív támogatás helyett feladatfinanszírozás lépett életbe ezen a területen, csökkentette ugyan a nemzetiségi oktatást biztosító intézmények számát, ám még így is aránytalanul sokhelyütt folytatnak cigány/roma nemzetiségi oktatást. Ez valószínűleg nagy teher a szakirányú képzettség nélküli pedagógusok számára, ezért felveti annak a kérdését, hogy a szülői igényeken túl, mi motiválja az intézményeket e program elindítására.

Kutatásom során nem tértem ki a tanulók iskolai teljesítményeinek vizsgálatára. Így arra a kérdésre sem tudok vizsgálatom alapján válaszolni, hogy ez a képzési forma vajon nem jelent-e alkalmat néhány köznevelési intézmény számára a cigány/roma nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók elkülönült kezelésére.

A kutatás mintája

A kutatás 2015 tavaszán valósult meg, a 2013/14-es tanév *statisztikai adatai alapján nyilvántartott cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények megkeresésével.*

A kutatás során *online kérdőívvel* kerestük fel az adatbázisban szereplő intézmények vezetőit. Az *online kérdőív kiegészítő módszereként* a nemzetiségi oktatást folytató intézmények közül néhányban *interjút* készítettünk, melynek célja a kérdőív és az interjúban adott válaszok összevetésén túl, további információ gyűjtése volt az intézményben zajló nemzetiségi nevelésről, oktatásról.

Az adatkérés első fázisában a KIRSTAT adatbázisban található 383 cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmény 32 százaléka, mindössze 125 intézmény küldte vissza a kitöltött kérdőívet. Egy ismételt emlékeztető kérés még további kérdőívek beérkezését jelentette, így a jelenlegi kutatás adatbázisát 181 intézmény adatai jelentik. Bár a kérdőívek 47 százalékos visszaérkezése viszonylag jó eredménynek számít, a minta nem tekinthető teljesnek, de nagy valószínűséggel jól tükrözi a cigány nemzetiségi oktatást végzők körének helyzetét, és lehetővé teszi az intézmények többségére jellemző tendenciák, összefüggések feltárását.

A nyelvoktató intézményekben folytatott kutatás néhány eredményéről

A nyelveket tanulók száma

A megkérdezett intézmények (181 intézmény) 12 százalékában, mindössze 22-ben valósul meg cigány nyelvoktatás. A 22 intézmény közül tizenben csak a beás nyelv, tizenegyben a romani, egy intézményben mindkét nyelv oktatása zajlik.

A nyelvoktatásban részesülő tanulók száma a vizsgált intézményi adatok alapján 2913 fő, ebből a beás nyelvet 837 fő, a romani lovári dialektusát pedig 2076 fő tanulja.

A romani/beás nyelvet oktatók képzettsége

A vizsgált intézményekben beás nyelvet tizenketten, romanit tizenheten oktatnak. A törvény által előírt feltételeknek azonban mindösszesen 31 százalékuk felel meg, a beást oktatók 50 százaléka, a romanit oktatók 11 százaléka rendelkezik a törvény által előírt végzettséggel. A legtöbb oktató ugyan rendelkezik pedagógus végzettséggel, de az adott nyelvből csak „*középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal, vagy azzal egyenértékű okirattal bír.*”

A lent ismertetett *1. táblázatból* látható, hogy mindkét nyelv oktatói között találunk olyat, aki ugyan pedagógus, de se szakirányú végzettséggel, se nyelvvizsgával, vagy azzal egyenértékű vizsgabizonyítvánnyal nem rendelkezik abból a nyelvből, amit tanít. De azt is megfigyelhetjük, hogy van olyan oktató is a pályán, aki vélhetően jól beszél a nyelvet, mert „*felsőfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezik, ám nincs pedagógus végzettsége.*”

1. táblázat: A beás/romani nyelvet oktatók végzettsége

<i>Az oktatók képzettsége</i>	<i>Beás</i>	<i>Romani</i>
Pedagógus diploma és felsőfokú nyelvvizsga	6	2
Pedagógus diploma és középfokú nyelvvizsga	3	11
Nem pedagógus, de középfokú nyelvvizsgája van	–	1
Nem pedagógus, de felsőfokú nyelvvizsgája van	1	–
Egyéb diploma és felsőfokú nyelvvizsga	1	–
Tanító, angolnyelvtanár, Erdélyből áttelepült, nyelvvizsga nélkül	1	–
Nemzetiségi (cigány/roma) tanító	–	2
Pedagógus szakirányú végzettség és nyelvvizsga nélkül	–	2
<i>Összesen:</i>	<i>12</i>	<i>17</i>

A nyelvoktatás helyi szabályozása

A nyelvoktatást folytató 21 intézmény alapító okirata tartalmazza a cigány nyelv oktatását Nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás (beás) és /vagy (lovári) címszó alatt. Az egyik egyházi fenntartású intézmény vezetőjének adatközlése alapján, intézményében a nyelvoktatás az integráltan valósul meg. A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve rendelkezik többek között a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi népismeret oktatásához szükséges időkeret biztosításának szabályozásáról. Eszerint nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a beás és a romani nyelv esetében *a heti kötelező órakeretből kell* legalább három tanórát biztosítani, így az *integrált módon való nyelvoktatási gyakorlat ellentmond a jelenlegi szabályozásnak*.

Az adatközlő intézmények mindegyike rendelkezik helyi tantervvel és ismerik azokat a szabályozókat, amelyek a nemzetiségi nevelés-oktatás bevezetését és annak folytatását tartalmazzák. Ennek ellentmondani látszik a kérdőív következő kérdésére adott válasz, amely arra kérdez rá, hogy milyen heti óraszámokban tanítják a vállalt nyelveket (lásd 2. táblázat). Bár a nemzetiségi irányelvek egyértelműen meghatározzák a nyelvoktatásra fordítható minimális óraszámot, (heti) három óra, *az intézmények 42 százalékában mégis kevesebb órában folyik nyelvoktatás, mint a kötelezően előírt minimális óraszám*.

2. táblázat: A beás/romani nyelv heti óraszámja

<i>Heti óraszámok</i>	<i>Intézmények száma</i>
2 óra	9
3 óra	4
4 óra	2
5 óra	1
nem értelmezhető válasz	1
nem válaszolt	4
<i>Összesen</i>	<i>21</i>

A kutatás nyelvoktatásra vonatkozó összegző megállapításai

Az a kiinduló hipotézis, miszerint a nyelvoktatást nehezítő rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy azt mondhassuk: a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés – igazolódott.

A romani és beás nyelv oktatásának feltételei még sem a köznevelés, sem a felsőoktatás szintjén nem teremtődtek meg kielégítő módon. A nyelvoktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek csak részlegesen állnak az intézmények rendelkezésére, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges.

A nyelvoktató nemzetiségi nevelés bevezetése során a cigány nyelveket érintő megengedő jellegű rendeletmódosítások (óraszám, alkalmazási feltételek) e nyelvek presztízsét, más kisebbségi nyelvekkel összehasonlítva, nem emelik.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt *nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni* az új jogszabályi környezethez. (A vizsgált intézményekben cigány nyelveket oktatók 31 százaléka rendelkezik a törvény által előírt – a cigány/roma nemzetiség esetében megengedő – alkalmazási feltételekkel.)

A nyelvtanárképzés feltételeinek végiggondolása és kidolgozása egyre sürgetőbb feladattá vált. Am nem csupán ennek hiánya akadályozza a széles körű, igényes romani/beás nyelv oktatását. Néhány kivételtől eltekintve továbbra sem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek sem: hiányoznak azok a tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához.

A személyi és tárgyi feltételek hiányossága mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjáráások jelenlegi állapota is nehezíti az iskolai oktathatóságot (normanyelv, standardizáció hiánya).

Ha Magyarországon az állam és a társadalom minden elvárhatót megtenne a cigány pedagógusok képzése és a cigány nyelvű tananyagok készítésének támogatása terén, akkor is lennének súlyos szakmai, nyelvészeti és nyelvpedagógiai problémák, melyeket csak szakemberek (nyelvészek, tanárok) oldhatnak meg. Ahhoz, hogy a cigány nyelvek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzetesen előkészített nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokra van szükség. A jó szándék és a politikai akarat szakszerű nyelvészeti, nyelvpedagógiai előkészítés nélkül kudarca van ítélve. Cigányságunk oktatási problémáinak enyhítéséhez óriási szükség van nyelvészeti alapkutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segíthetik, de a munka oroslánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak, tanároknak és kutatóknak kellene elvégezniük (*Kontra*, 2001).

A cigány nyelvoktatás és főleg az anyanyelvű oktatás megvalósítása ugyan hosszabb időt igénybe vevő folyamat, ám évek óta komoly előrelépés nem történt ebben az ügyben. Miként kutatásaim empirikus adatai is alátámasztják, a nyelvvesztés, a nyelvi asszimiláció folytatódik, hovatovább visszafordíthatatlanná válik, ezért a munkát haladéktalanul el kell kezdeni.

A cigány/roma népismeretet oktató intézmények körében folytatott vizsgálat eredményeiről

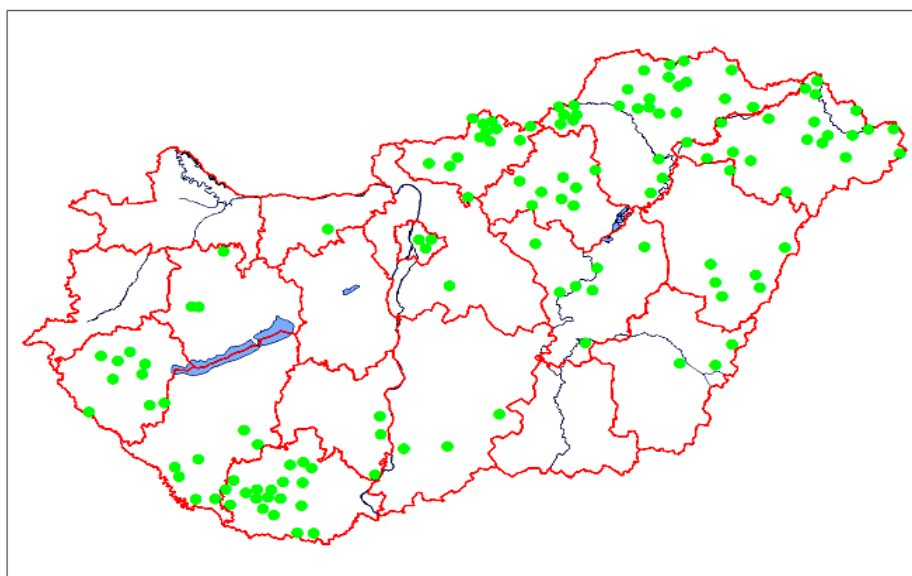
A 2014/15-ös tanévben a magyar nyelven roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma 134, ez az adatszolgáltatásban részt vevő 181 intézménynek a 74 százalékát jelenti. A tantárgy oktatásában a vizsgált tanévben összesen 24 325 tanuló vesz részt, a kutatás kérdéseire nem válaszolt minden intézmény, a választ adó intézményekben a tanulólétszám 23 631 fő (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: A cigány/roma népismeretet oktató intézmények típusai és a népismeret oktatásában részesülő tanulók száma

<i>Intézménytípusok</i>	<i>Száma</i>	<i>Tanulók létszáma</i>
Általános iskola	123	21 361
Összetett intézmény	5	1 466
Középiskola	4	694
Szakiskola	1	74
EGYMI	1	36
<i>Összesen</i>	<i>134</i>	<i>23 631</i>

Az alapvető jogok biztosa 2014-es évi a nemzetiségi középiskolai oktatásról szóló jelentésében olvasható⁵, hogy a cigány/roma népismeret tanulók száma csökkenő tendenciát mutat, még akkor is, ha az általunk végzett vizsgálat nem tekinthető teljesnek. A csökkenés oka nagy valószínűséggel a kiegészítő normatíva megszűnésével magyarázható, ez ugyanis nagy motiváló erőt jelentett és egyben megoldást nyújtott az iskola egyéb problémáinak orvoslására is. Ez az érv az intézményvezetők által kitöltött kérdőívekben meg is jelenik indokként.

Az online kérdőívek válaszai alapján cigány/roma népismeret 123 általános iskola, öt összetett intézmény (általános iskola, gimnázium, szakközép- vagy szakiskola), négy középiskola, egy szakiskola és egy EGYMI (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) tanít.



1. térkép: A 2014/2015-ös tanévben cigány/roma népismeretet oktató intézmények (Készítette: Híves Tamás)

⁵ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes JELENTÉSE az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről. URL: http://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f?jsessionid=9FE8DF87146BDA7467ED10C2B310B6F9?version=1.0 Letöltés ideje: 2015. 10. 22.

A vizsgált intézmények közül 121-et (90%) a *Klebelsberg Intézményfenntartó Központ* tart fenn, a további fenntartók között kilenc egyházat, két országos nemzetiségi önkormányzatot, egy egyesületet és egy kft-t találunk.

A népismeret oktatása az intézmények mindegyikében magyar nyelven történik. A népismeret oktatása mellett öt intézményben a romani, hét intézményben a beás, egy intézményben pedig mindkét cigány nyelvet is oktatják.

A népismeret oktatásával 194 fő foglalkozik, 64 intézményben egy fő, 65 intézményben pedig két fő áll az iskolánként e tantárgyat tanulók rendelkezésére. A kollégák kevés kivétellel szinte mindannyian kinevezéssel tanítanak, mindössze három olyan kollégát találtunk, aki megbízással látja el ezt a feladatot. Ahogy ezt a nyelvoktató kollégák esetében is megfigyelhettük, e tantárgyat is döntően nők (76%) tanítják.

A nemzetiségi népismeret oktatása különösen fontos egy olyan nemzetiség esetében, amely kultúrájáról, történelméről, hagyományairól egyre kevesebbet tud, információi intézményes módon nem megerősítettek, ezért hajlamos azt értéktelennek gondolni. Elengedhetetlenül fontos, hogy e tantárgy tanítása keretében releváns ismeretek korszerű módszerekkel kerüljenek feldolgozásra és átadásra, elősegítve a diákok előítélet-mentes gondolkodásának, aktív szerepvállalásának és reális, pozitív cigányképének/identitásának kialakulását. A népismeret oktatása során szélesebb körű ismeretek átadására és bonyolult, a társadalom több szegmensébe erősen beágyazott összefüggésrendszerek megértetésére van szükség. Mindemellett fontos lenne támogatni egy reális, pozitív cigány identitás kialakulását is, amely elősegítheti, hogy a gyerekek magabiztosan álljanak ki a történelmében és hagyományaiiban gazdag cigány kultúra mellett.

A jelen kutatás a cigány nemzetiségi népismeretre vonatkozó eredményei alapján azt látjuk, hogy a célok megvalósulását elősegítő személyi és tárgyi feltételek e tantárgy tanítása során sem teremődtek még meg. A cigány/roma népismeret oktatását leginkább azokban az intézményekben vezetik be, ahol a legtöbb a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanuló, ahol a tanulókkal kapcsolatos pedagógiai, illetve nevelési problémák sokkal gyakoribbak, mint máshol. Ugyanakkor ezeknek az intézményeknek csak kis százalékára igaz, hogy a személyi/tárgyi feltételei ideálisak, és minden adott a problémák szakszerű kezeléséhez. A legtöbb intézményben sem a tantárgy tanításához szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógust, sem olyan tankönyveket nem találunk, amelyek a cigány/roma nemzetiségi oktatás színvonalát ugyanolyan szinten segítenék, mint más tantárgyakét. E tantárgy tanítói között a kutatás során mindenféle elkötelezettség és speciális tudás nélküli pedagógusokat is találtunk.

Mindenképpen szükséges a cigány/roma népismeret tanítását újragondolni és a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés rendszerében mihamarabb helyet találni azoknak a szaktudással rendelkező pedagógusoknak, akik e tantárgyak képzett szakemberei lesznek. Ideiglenes megoldást jelenthetne, ha a népismeret tanítása

kötelező, minősített továbbképzésen való részvételhez köthető lenne – az akkreditált szakképzések már kínálnak erre lehetőséget.

Tekintettel arra, hogy a cigány/roma népismereti tankönyvek, digitális tananyagok, szemléltetőeszközök, segédanyagok kínálata szűkös és kérdéses színvonalú, nincs is olyan elérhető tankönyv, amely egyedül, más könyvek használata nélkül megfelelné a NAT és a kerettanterv elvárásainak, ezért mindenképpen szükséges e hiányzó tankönyvek megalkotása.

Összegzés

A cigány/roma nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetének áttekintése során azon intézmények vizsgálata történt meg, amelyek a 2014/2015-ös tanév során beás és/vagy romani nyelvoktató és/vagy cigány/roma népismeret tantárgyakat tanítottak a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás keretében.

A cigány/roma nemzetiségi képzés során több rendszerszintű probléma nehezíti az intézmények munkáját. A nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége mind azt igazolja, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés.

Sem a nyelvoktatás, sem a népismeret tantárgy tanítása során nem teremtődtek meg kielégítő módon az oktatás feltételei a megengedő jellegű rendeletmódosítások ellenére sem (óraszám, alkalmazási feltételek), ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is csak részlegesnek mondható.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt *nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni* az új jogszabályi környezethez, így annak a „jogossága” a kutatás során is felvázolt tényezők miatt megkérdőjelezhető. Az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény is kétségbe vonható, a létszámadatok ugyanis azt látszanak igazolni, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdek határozta meg.

A vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány/roma nemzetiségi nevelésnek-oktatásnak sokszor nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azokkal a tudásokkal és tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének, így az egyébként döntően a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, köztük a főként cigány/roma tanulók, minőségi oktatáshoz való hozzáférése emiatt sem valósul meg.

Fejlesztési, változtatási javaslatok

Bár a jogszabályok lehetővé teszik a nemzetiségi nevelés-oktatást, ennek teljes rendszerét szükséges újragondolni, s a rendelkezésre álló feltételekből kiindulva kiala-

kítani azt a célrendszert, amely mentén működik, és amelyhez szükséges a személyi és tárgyi feltételeket is megteremteni. Mindemellett:

- Szükségesnek tűnik a cigány/roma nemzetiségi tanárképzést megteremteni.
- A pályán lévő pedagógusok képzését, továbbképzését az átmeneti időszak miatt újragondolni és újraszabályozni.
- A köznevelésről szóló törvény egyes feladatok (mint az intézményvezetői, szakértői, gyakorlatvezetői feladatok) ellátását a pedagógus szakképzettség mellett a pedagógus szakvizsga teljesítéséhez köti. A pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzésben teljesíthető, ennek országos lehetőségeit szükséges lenne számba venni és a felsőoktatási intézményekben nagyobb nyilvánosság előtt hirdetni.
- Szükséges a nyelveket oktató egyetemek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése. Az egyetemek a hiányzó alapkutatásokhoz biztosítani tudják a hallgatókat, a terepet és a szakértelmet, a Nyelvtudományi Intézet nyelvészei hozzájárulnak e nyelvek elméleti, szakmai hátterének megerősítéséhez.
- Fontos, hogy az eddig elért eredményeket az egyetemek a nyelvoktatás során használni tudják, kipróbálhassák, az eredményeket korrigálják – ezért nélkülözhetetlen az egyetemek és a Nyelvtudományi Intézet együttműködése.
- Mind a beás, mind a romani nyelvet beszélő cigány közösségek nyelvi állapotáról további tudományos igényű kutatások, felmérések szükségesek egy átgondolt és alapos nyelvtervezési stratégia kialakítása érdekében.
- Bár van érdeklődés a cigány nyelvek iránt, a nyelvtanulási igények kielégítéséhez szükséges feltételek hiányoznak (nyelvtanfolyamok, továbbképzések a nyelvet tanítóknak, nyelvkönyvek, multimédiás eszközök stb.).
- Tudományos alapú nyelvtervezés és standardizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – nagy a veszélye a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedésének.
- Az eddigi és a továbbiakban leírt tevékenységek pótlásával megalapozódhatna a meglévő felsőoktatási szerkezetbe beépülő nemzetiségi nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nincsenek meg.
- A kutatási fejlesztési feladatok mellett – mindkét nyelvet érintő (beás, romani) – innovációs fejlesztésekre is szükség van. A szótári munkálatok, számítógépes korpusznyelvészet, egy nyelvészeti tudományos és információs központ kialakítása pedig a beás nyelv területén elért eredmények korszerű rögzítése és tárolása miatt válik fontossá.

A megvalósítandó feladatok köre feltehetően ennél jóval szélesebb, ám e munkálatok megkezdésével sokáig nem késlekedhetünk a nyelvi közösség identitásának és

nyelvhasználatának megerősítése érdekében valamint a nyelvcsere folyamatának intenzitása miatt. Mivel a magyarországi két cigány nyelv beszélői körében a nyelv átörökítése már nem folyamatos, az igény a nyelv elsajátítására – változó erősséggel – minden korosztály esetében megfigyelhető. Ezt a feladatot szinte kivétel nélkül az oktatási intézményekre bízják a családok. A jelenlegi körülmények között azonban a köznevelés az előzőekben ismertetett hiányok miatt ezt a feladatot nem tudja maradéktalanul ellátni, hisz a megvalósuláshoz szükséges alapfeltételek sem léteznek. Ha pedig egy nyelvet nem használnak az oktatásban, az súlyosan veszélyezteti a nyelv fennmaradását is.

E hiányok pótlása csak nagyon körütekintő, ám nagyon aktuális nyelvpolitika segítségével lehetséges. A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány nyelvek, így a beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tekinti elegendő mértékben fontosnak, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. E téren egyfajta halogató álláspont érzékelhető. Ez azonban rendkívül veszélyes politika egy kisebbség számára, hisz a tétlenség teljes nyelvvesztést okozhat, mely azonban – különösen egy anyaországgal nem rendelkező kisebbség esetében – az alapvető emberi és nyelvi jogok szempontjából sem megengedhető, súlyos „nyelvi és oktatási diszkrimináció”-t jelent (vö. *Kontra*, 2003).

Az államnak tehát mielőbb meg kell teremtenie a magyarországi cigány/roma nemzetiségi tanárképzés (melynek része a beás és a romani nyelvtanárképzés is) feltételeit. Ezek megteremtéséig indokoltnak tűnik az átmeneti időszak teendőinek végiggondolása is.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény – a nemzeti köznevelésről. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Letöltés ideje: 2015. 04. 30.
2011. évi CLXXIX. törvény – a nemzetiségek jogairól. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV Letöltés ideje: 2015. 04. 30.
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet – a nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiségi iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM Letöltés ideje: 2015. 04. 30.
- A nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei – Kerettantervek. URL: http://kerettanterv.ofi.hu/10_melleklet_nemzetisegi/index_nemzetisegi.html Letöltés ideje: 2015. 04. 30.
- Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes JELENTÉSE az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről. URL: http://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f;jsessionid=9FE8DF87146BDA7467ED10C2B310B6F9?version=1.0 Letöltés ideje: 2015. 04. 30.
- Barth, F. (1996): Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Régió*, 1. sz. 2–25.

- Bartha Csilla (1996): A kétnyelvűség-kutatás szociolingvisztikai módszerei. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára. 1. köt. JPTE –PMSZ Programiroda, Pécs. 19–24.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma*. Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 6., Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs. 57–64.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kontra Miklós (2001): Egy s más a kétnyelvűségről. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 69–82.
- Kontra Miklós (2003): Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*, 1. sz. 24–26.
- Orsós Anna (2005): A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. *Educatio*, 1. sz. 186–194.
- Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Metszéspontok sorozat 2. köt. Virágmandula Kft., Pécs.
- Pálmainé Orsós Anna (2004): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete. In: *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*. 10. köt. – Friss kutatások a romológia körében. PTE BTK, Pécs. 15–25.

KOOPERÁCIÓ A TÖRTÉNETTUDOMÁNY ÉS KÖZOKTATÁS KÖZÖTT

DÉVÉNYI ANNA* – GŐZSY ZOLTÁN**

* a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
devenyi.anna@pte.hu

** a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi docense
gozsy.zoltan@pte.hu

Az alábbiakban¹ két olyan kezdeményezést mutatunk be, melyek azt a célt tűzték ki, hogy a történettudomány és a történelemtanítás, a történészek és a történelemtanárok, illetve a felsőoktatás és a közoktatás közötti kapcsolatot és szakmai együttműködést intenzívebbé tegyék. Az egyik egy – reményeink szerint hamarosan online folyóiratként is megjelenő – weboldal (*Árkádia* történelem szakmódszertani portál², a másik egy középiskolai tanulmányi verseny (Kreatív történelem tanulmány verseny³). Mindkettő a *Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Történettudományi Intézete*, valamint a *PTE gyakorló gimnáziuma, a PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola* együttműködésén alapszik.

A weboldal neve *Árkádia*⁴, ennek létrehozására a TÁMOP 4.1.2-08/1/B pályázat keretében nyílt lehetőség, mely a Bologna-rendszerű, új típusú tanárképzés támogatását célozta meg. A honlap az irodalom és a történelem tantárgyakhoz kapcsolódik, ezek közül itt a történelmi számokkal foglalkozunk részletesebben, de az alapkoncepció és a célkitűzés azonos az irodalmi rész esetében is. Az *Árkádia* weboldal megálmodója *Pethőné Nagy Csilla* középiskolai irodalomtanár, tankönyvszerző, szakmódszertanos. A szerkesztőbizottságban irodalmárok, történészek, szakmódszertanosok és középiskolai tanárok működnek együtt, ez a közös munka kezdettől, tudatosan a tudomány és a közoktatás kooperációját kívánta erősíteni.

A weboldal létrehozását különösen indokoltta tette, hogy Magyarországon a tudomány és az oktatás, illetve a felsőfokú és a közoktatás között még mindig viszonylag nagy a távolság, és csekély az érdemi együttműködés. A kutatók többsége nem rendelkezik valós ismeretekkel az oktatás igényeiről, és csak kevesen érzik

¹ A tanulmány a TÁMOP-4.1.2B.2-13/1-2013-0014 projekt keretében készült.

² URL: www.arkadia.pte.hu Letöltés ideje: 2015. 10. 10.

³ URL: www.kreativtortenelem.hu Letöltés ideje: 2015. 10. 10.

⁴ URL: www.arkadia.pte.hu, valamint <https://arkadiafolyoirat.wordpress.com> Letöltés ideje: 2015. 10. 10.

fontosnak, hogy szakmai kapcsolatba kerüljenek általános vagy középiskolai tanárokkal, a tudományos kutatások eredményei pedig csak lassan szivárognak át az oktatásba és a tankönyvekbe.

A történettudomány és történelemtanítás viszonyának alakulása

Mielőtt bemutatnánk magát a versenyt és a weboldalt, a mögöttük húzódó koncepciót, illetve célokat, s az eddig elért eredményeket, érdemes röviden felvázolni, hogyan is alakult a magyarországi történelemtanítás története során a történelemtanítás és a történelemtanítás viszonya egészen napjainkig. Így jobban érthetővé válik, hogy miért állt elő a jelen helyzet, amiben e két terület egymástól távol került ugyan, de utakat keres a közeledésre. A két fél viszonyát, a kapcsolat intenzitását, a tankönyvszerzők, illetve a tanárok személyében véljük megragadhatónak.

A történelemtanítás professzionalizálódása, önálló tantárggyá válása Magyarországon a 18. századra tehető, a század második felére általánossá válik a középiskolákban. Ekkor jelennek meg az első tankönyvek, tankönyvnek tekinthető összefoglalások is. Ezeket, többnyire német nyelvterületről egyszerűen átvették, vagy ezen minták alapján írták meg a magyar iskolák számára.

Pray György (jezsuita szerzetes), a korszak legelismertebb magyar történésze készítette el az első államilag hivatalosan elismert és ajánlott történelem tankönyvet, mely 1802-ben jelent meg. Ám hiába írta elő tanügyi rendelet (a II. Ratio Educationis, 1806-ban) a használatát, mégsem terjedt el, mivel alapvető didaktikai elvárásoknak nem felelt meg, például rendkívül nagy volt a terjedelme. Azt a tankönyvet, amely *Prayé* helyett végül országszerte népszerű lett, egy középiskolában oktató tudós tanár, *Spányik Glicér* írta meg. A korszak másik sikeres tankönyvét *Bolla Márton*, a kolozsvári líceum történelemtanára és igazgatója jegyzi. Az 1788–1879-ben *Kolozsváron* megjelent tankönyv sikerének titka – szakmai minősége mellett – didaktikusságában és rövidegében rejlett. *Bolla* a bevezetésben egyértelművé teszi, hogy a taníthatóságot figyelembe véve tárgyalja és értékeli a történelmet: „*A történet általában viselt dolgok’ elbeszélése; ha tekintjük mint tudományt, nevezetes, bizonyos és meggondolva választott eseményeknek tanításra alkalmazott elbeszélése. Alakja a’ tanításhoz illesztett előadásmód, célja a’ tudomány, tárgya a’ kiválasztott nevezetes és bizonyos események.*” (*Bolla*, 1847, o.n.) A 19. század későbbi tankönyvszerzői is jellemzően olyan történettudósok voltak, akik maguk is tanították a tantárgyat középiskolákban (*Budai Ézsaiás*, *Csengery József* stb.) (*Gózsy–Dévényi*, 2011).

A történelemtanításban a 19. század végétől a történész tudományosság mellett egyre fontosabb követelménnyé vált a pedagógiai felkészültség is. Jelentős változást hozott Magyarországon a tanárképzés egységesítése és 1870-től a tanárképző intézetek felállítása, valamint az első középiskolai törvény kiadása. Ezek a fejlemények nagyban hozzájárultak a tanári pálya professzionalizálódásához. Ezzel

párhuzamosan jelent meg, illetve vált fokozatosan önálló tudományterületté a szakdidaktika.

Az 1920-as évek tankönyvszerzői között egyrészt kiváló történelemtudósokat találunk, (például *Domanovszky Sándor*, *Závodszy Levente*), másrészt neves szakdidaktikusokat (például *Ember István*, *Dékány István* stb.). Az 1930-as évek kultúrpolitikáját meghatározó magyar kultuszminiszter, *Hóman Bálint* elképzelése az volt, hogy a tankönyveket szakdidaktikusoknak kell megírniuk, így az állami megrendelésre készült tankönyvek szerzői között ebben a korszakban már alig találunk történészeket, viszont jeles történelemdidaktikusokat szép számban. Ugyanekkor a középiskolai tanárok köréből egyre kevesebben engedhették meg maguknak, hogy tudományos munkát is végezzenek. Ennek túlnyomórészt anyagi okai voltak. A gazdasági világválság, a hatalmas munkanélküliség az értelmiség körében a tanárok anyagi megbecsülésének csökkenését vonta maga után. Másrészt az 1930-as években megfigyelhető, hogy az állam egyre szigorúbban ellenőrizte a közoktatást, így a tanárok munkáját is, ami szintén nem kedvezett az alkotómunkának. A történelemtanítás az ország szellemi (és politikai-ideológiai) nevelése szempontjából létfontosságú terület volt, így különös figyelmet, viszont egyre kevesebb önállóságot kapott. Történelemtanítás és kutatás egyre markánsabban kezdett szétválni ebben a korszakban (*Mészáros*, 1989; *Albert*, 2006; *Gözy–Dévényi*, 2011).

Az igazán mély szakadék a kommunista diktatúra idején, annak is inkább a második felében jött létre. A *Rákosi-korszakban* a történész szakma addig elismert nagyjait félreállították, új történészek kerültek az Akadémia élére és az egyetemi katedrákra. A magyar történelmet viharos gyorsasággal írták újjá a marxista történelemszemlélet szerint. A hivatalos történetírás és a történelemtanítás ebben a pillanatban tökéletes egységben volt, mindenhol a marxizmus uralkodott.

A helyzet a *Kádár-korszak* közepétől változott meg. A tudomány és a művészetek terén is megindult egyfajta liberalizáció, a párt kijelentette, hogy a tudományba nem kíván beleszólni, s nagyjából ehhez tartotta is magát. A történészek eltérhettek a marxista történelmi materializmus eszméjétől, sőt a hetvenes évektől külföldi (nyugati) szakfolyóiratokat is be lehetett hozni az országba. A marxizmus kereteiből kilépő, modern, szakszerű kutatási eredményeket a szűk körben terjesztett szakmai lapokban publikálni is lehetett (*Romsics*, 2011). A szélesebb körben terjesztett tudományos ismeretterjesztő kiadványokat azonban továbbra is szigorúbban cenzúrázták és az új eredmények a tankönyvekbe sem kerülhettek bele. Bár ezekből is eltűnt a vulgármarxizmus, de az osztályharcon alapuló materialista történelemszemlélet kötelező maradt (*Szőke*, 2004). Ekkor vált szét legjobban a történetírás és a történelemtanítás Magyarországon.

A rendszerváltás után ezek az eszmék – mégha észrevétlenül, indirekt módon is – de szívósan tovább élnek. A tankönyvekből ugyan azonnal elkezdték kigyomlálni a durva marxista-leninista toposzokat, de ez lassú folyamat. A kutatások folyamatosan hoznak újabb és újabb eredményeket, melyek csak rendkívül lassan ke-

rülnek át az oktatási rendszerbe. A tankönyvkiadás és engedélyeztetés lassú és bonyolult, s ennél is tovább tart, míg a tanárok maguk is elfogadják, megismerik az új eredményeket és elkezdik használni azokat a tanteremben. Ennek oka többek között a pedagógusok túlterheltsége és alulmotiváltsága, valamint az is, hogy a továbbképzéseken jellemzően inkább módszertani vagy informatikai ismereteiket bővíthetik, a történettudomány legújabb eredményeit bemutató szakmai továbbképzésekből egyszerűen nagyon kicsi a kínálat. Ez amiatt is lehet, mert – talán épp a fentiek miatt – lassanként kialakult az a helyzet, hogy a magyar tudósok (tisztelet a kivételnek) nem becsülik túl sokra a közoktatást, a tankönyveket és a pedagógusokat.

Az utóbbi években – különösen, amióta csökkenést mutat a történelem szak iránti érdeklődés, és éles versenyhelyzet alakult ki a felsőoktatási intézmények között a fennmaradásukért – valamelyest kezd megváltozni ez a helyzet és a történészek is kezdik felismerni, hogy itt kölcsönös függőségi helyzetről van szó. A felsőoktatási reformok, a tanárképző egyetemek és főiskolák magas száma és a csökkenő hallgatói létszám, valamint a fejkvóta-rendszer a tanárképzésre általában rossz hatással van. Van azonban egy olyan pozitív „mellékterméke” is ennek a depresszív helyzetnek, hogy a diákokért folyó versenyben az egyetemek, egyetemi oktatók és kutatók kezdenek nyitni a közoktatás felé, a közoktatás igényei felé. A *Bologna* (és az újabb osztatlan tanári) rendszerekben teljesen szétvált a történész és a történelemtanár képzés és a remélt munkaerő-piaci előnyök, lehetőségek miatt a hallgatók túlnyomó többsége a tanárszakot választja. Ezek a hallgatók azt várják el a képzőhelyektől, hogy a pedagóguspályára készítsék fel őket, gyakorlati tanári tevékenységük során használható tudást, ismereteket és képességeket szerezzenek. Ha az egyetemek meg akarják tartani diákjaikat, ki kell elégíteniük ezeket az igényeket.

Napjainkban ennek is köszönhetően egyre nagyobb szándék figyelhető meg a tudomány és a közoktatás, a tudósok és a pedagógusok közötti kapcsolat helyreállítására. Ezek közül mutatunk be tehát két pécsi kezdeményezést.

Az Árkádia szakmódszertani portál

Az *Árkádia* weboldal a Pécsi Tudományegyetem Babits Mihály Gyakorló Gimnáziuma és a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, ezen belül is a Történettudományi Intézet és az Irodalomtudományi Tanszék összefogásával valósult meg.⁵ Ennek köszönhetően a tudomány művelői, a tanárképzésben részt vevő oktatók és hallgatók, valamint a gyakorló pedagógusok egyaránt megjelennek szerzőként, szerkesztőként és felhasználóként a honlapon. Az oldal szerkezete és tartalma alapvetően e szereplők közötti együttműködésen alapul, ezt kívánja – kicsit sarkí-

⁵ Az *Árkádia* történelem szakmódszertani portál szerkesztőbizottsága: Dr. Gőzsy Zoltán (egyetemi docens, PTE Történettudományi Intézet), Priskinné Rizner Erika (szakvezető történelemtanár, PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola), Dévényi Anna (adjunktus, PTE Történettudományi Intézet).

tottan fogalmazva – kikényszeríteni. Az Árkádia weboldal tematikus számokkal jelenik meg. A számok témája az érettségi követelményekhez és a gyakorló pedagógusok igényeihez igazodik. Az eddig megjelent számok közül néhány:

- a nemzetiségi kérdés,
- a 18–19. század politikai eszméi,
- az ókor története,
- az ipari forradalom kora,
- a barokk és a reformáció.

A számok tehát vagy egy speciális téma, vagy egy korszak köré szerveződnek. Egy-egy számon belül jellemzően öt kisebb „tananyag-csomag” található, öt kisebb témával. Egy ilyen „csomag” három részből áll: tanulmányból, forrásokból és óra- vagy modultervből.

A tanulmány maximum fél ív terjedelmű és közérthető nyelvezetet használ, szerzője a téma egy neves szakértője. A tárgy problémaközpontú bemutatása mellett a szerző reflektál arra is, hogy mindez hogyan jelenik meg a ma használatos történelemtankönyvekben, az oktatásban. Ha úgy látja, hogy ezek torzításokat vagy aránytalanságokat, esetleg helytelen adatokat közvetítenek, akkor erre felhívja a figyelmet. A tanulmányhoz természetesen ajánlott irodalom is kapcsolódik, lehetőleg külön a pedagógusoknak és külön a diákoknak.

A történelemtanítás a hatályos oktatási dokumentumokban rögzített kompetenciaalapú tanítás elvárásait a forrásközpontúság által (is) tudja teljesíteni. A forrásközpontú történelemtanítás mára alapvető követelménnyé vált és széles körben elterjedt, ami elsősorban annak köszönhető, hogy a 2005-ben megreformált történelem érettségi erre épül (*F. Dárdai –Kaposi*, 2006). Éppen ezért az *Árkádiában* megjelenő tanulmányok szerzői témájuk kapcsán a közoktatásban felhasználható forrásokat, forrásrészleteket is közreadnak. Ez tehát a tananyag-csomag második eleme.

A harmadik elem az első kettőre építve, illetve azokat felhasználva készül. A téma tanórai felhasználására mutat példát, egy konkrét óravázlat vagy modulterv formájában ad ötleteket. Ezeket az anyagokat gyakorló pedagógusok készítik, akik ügyelnek arra, hogy a legújabb pedagógiai és módszertani eredményeket alkalmazzák. Fontos cél, hogy a tanulmány és az óravázlat szerzője között személyes kapcsolat jöjjön létre, egymás munkáját kölcsönösen segítsék és véleményezzék, ha kell, korrigálják. A szerkesztők törekednek rá, hogy a tudomány és az oktatás képviselői ugyanazon téma apropóján kapcsolják össze tudásukat. Ahol sikerült létrehozni e kapcsolatot, ott gyümölcsöző együttműködések alakultak ki.

Az eddigi tapasztalatok szerint a tanárok nagyon élvezték, hogy végre szakmai kérdésekről beszélhetnek történészekkel, a történészek pedig mélyen megdöbbennek, amikor látták, hogy mennyi munkát, szakértelmet és kreativitást igényel a tanulási-tanítási folyamat megtervezése. Több történész számolt be arról, hogy mindeddig azt hitte, a tanárok munkája a tankönyvek ismételtetéséből áll, mint ré-

gen, amikor ők voltak iskolások. A tanárokról és a közoktatásról alkotott véleményük megváltozott e szakmai találkozás hatására. Arra is láthattunk példát, hogy egyes történészek nyomon követték a tanulmányuk alapján készült óratervek tanórai megvalósulását és elmentek hospitálni a középiskolákba. Megfigyelhető az is, hogy a projektben részt vevő történészek, akik a történelem tanárképzésben is oktatnak, megváltoztatták kurzusaik tematikáit és elkezdték azokat a közoktatás tartalmi és módszertani igényeihez igazítani.

Az *Árkádia* portál üzemeltetésének anyagi hátterét a fent nevezett TÁMOP pályázat 2010-től két éven át biztosította, azóta a számok megjelenése esetlegessé vált, de minden évben publikálásra kerül egy-egy szám a 2012/2013-as tanévben elindított Kreatív Történelem tanulmányi versenyhez kapcsolódóan, a verseny aktuális tematikájához igazodva.

A Kreatív történelem tanulmányi verseny

Az elsősorban középiskolásoknak szóló versenyt szintén a *PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnáziuma és a PTE BTK Történettudományi Intézete* hívta életre, több célból.⁶ Egyik legfontosabb ezek közül, ebben az esetben is, a felsőoktatás és a közoktatás közötti kapcsolat erősítése volt. A felkészülést segítő szakirodalmak (köztük az *Árkádia* számai) a legfrissebb kutatási eredményekre és történelemszemléletre épülnek, a feladatok maguk – hasonlóan az *Árkádia* óraterveihez – a szakmódszertani megújulást támogatják. A szervezésben középiskolai és egyetemi oktatók közösen vesznek részt, hogy a középiskolai történelemtanítás, illetve a diákok igényeihez igazodó és tudományosan is megalapozott, minőségi versenyprogramot tudjanak létrehozni. A történettudományos szempontok és kritériumok mellett még nagyobb hangsúlyt fektetnek a szakmódszertani igényességre.

A verseny nemcsak a közoktatás és a tudomány világa, hanem a közoktatás és a *tanárképzés* közötti együttműködést is serkenteni kívánja. A feladatlapok összeállításában, lektorálásában és javításában részt vesznek doktoranduszok és a pécsi történelem tanárképzés hallgatói is. A hallgatók bevonása különösen fontos szempont, hiszen ezáltal szakmai gyakorlatot szerezhettek, s felkészülhetnek a tehetőség gondozás egyes feladatainak ellátására.

Fontos emellett az is, hogy a diákok az érdekes és kreativitásukra építő feladatok megoldásával élővé tegyék az iskolai keretek között megismert történelem tananyagot. A versenyfeladatok megoldásához önálló ismeretszerzésre, a megfelelő szakirodalmak felkutatására, információgyűjtésre, szelektálásra és rendszerezésre,

⁶ A Kreatív történelem tanulmányi verseny szervezői: *Priskinné Rizner Erika* (szakvezető történelemtanár, PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola), *Dr. Nagy Mariann* (egyetemi docens, PTE Történettudományi Intézet), *Dévényi Anna* (adjunktus, PTE Történettudományi Intézet), *Dr. Gózszy Zoltán* (egyetemi docens, PTE Történettudományi Intézet) *Szlanyinka Éva*, *Pásztory Levente*, *Boros Gábor* (doktoranduszok, PTE BTK Történettudományi Doktori Program).

az áttekintett források szintetizálására és az ismeretek gyakorlati alkalmazására van szükség. Mindeközben a diákok nemcsak különböző típusú forrásokkal és szakirodalommal, de közgyűjteményekkel is megismerkedhetnek. A Kreatív történelem tanulmányi verseny minden évben egy, a történelem érettségien jellemzően előforduló, hangsúlyos téma feldolgozását tűzi ki célul. A felkészülés során a vetélkedő résztvevői nem csupán intenzívebb és komplexebb tudást szereznek a témakörrel kapcsolatban, de a feladatok elkészítése révén a múlthoz fűződő viszonyuk is személyesebbé válik. Nem titkolt cél az sem, hogy a verseny kedvet ébresszen a felsőfokú történelmi tanulmányok folytatására.

A kreatív történelem tanulmányi vetélkedő csapatverseny (négyfős csapatok jelentkezhettek), vagyis egyben az együttműködés terepe is. A vetélkedő három fordulóból áll. Az első két forduló feladatai a verseny honlapján kerülnek közzétételre (szeptemberben és decemberben), ezek megoldására két-három hónap áll a csapatok rendelkezésére, az eredményeket pedig postán (elektronikus vagy hagyományos úton) kell beküldeniük.⁷ A feladatlapok jellemzően két komplex feladatot tartalmaznak. Ezekhez minden esetben tartozik a megoldást segítő ajánlott szakirodalom, valamint értékelési szempontok és a megszerezhető pontok száma is, az egyes szempontok szerint. A feladatokra 0–100 pontot lehet kapni, ebből a kreativitás és a kivitelezés módja általában 20–30 pontot, a felhasznált irodalmak minősége, mennyisége és relevanciája 10–20 pontot, a megoldás szakmai tartalmai 50–70 pontot tesznek ki.

Az első forduló feladatai között mindig szerepel egy olyan, amely a téma, a korszak egészének vázlatos áttekintésére, a legfontosabb tények és összefüggések felfedezésére sarkall, ez jellemzően egy folyamatábra készítése, melyhez változatos műfajú mellékletek tartoznak.

Az 2014/2015-ös versenykiírásban, melynek témája a hidegháború, ez például így fest:

I. feladat

- a) Készítsetek folyamatábrát a klasszikus hidegháború eseményeiről! Az ábrában csak az általatok legfontosabbnak ítélt eseményeket tüntessétek fel, az elemek száma ne haladja meg a 20-at. Kiindulópontnak használjátok Fischer Ferenc: A kétpólusú világ című munkáját, illetve annak I. és III. ábráját (Fischer Ferenc: A kétpólusú világ 1945–1989. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2005. I. és III. tábla)! A folyamatábrát rajzolhatjátok kézzel, szerkeszthetitek bármilyen szoftver segítségével (photoshop, ppt, prezi stb.), lehet statikus vagy akár interaktív. Legyetek kreatívak!

⁷ URL: www.kreativtortenelem.hu, valamint www.facebook.com/kreativtortenelem Letöltés ideje: 2015. 10. 10.

- b) A folyamatábrából válasszatok ki egy eseményt és mutassátok be úgy, mintha egy hírszerző jelentene róla. Hogy melyik állam hírszerzője, az rajtatok áll! A jelentés kb. 1 gépelt oldal terjedelmű legyen. A feladatmegoldáshoz csatoljátok a felhasznált irodalmak listáját (ügyeljetek a bibliográfiai adatok pontos megadására: szerző, cím, kiadó, kiadás helye, éve, oldalszám)!

Az első forduló másik feladata, típusát tekintve próbál minél nagyobb teret hagyni a diákok kreativitásának, témájában pedig jellemzően egy olyan részletre fókuszál, mely a diákokat különösen érdekelheti, tehát ami alkalmas az érdeklődés felkeltésére. Példaként álljon itt a 2013/2014-es feladat. Ebben az évben az első világháború volt a téma.

II. feladat

- a) Ebben a feladatban egy, a hátszágban élő nő háborús hétköznapjait kell bemutatnotok. A helyszín Magyarország.

Írjatok egy fiktív visszaemlékezést egy nő nevében, amelyben a háború éveire tekint vissza! A szöveg ugyan fiktív, de törekednetek kell a történeti hűségre, (olyan históriát írjatok le, ami valóban akár meg is történhetett volna)! A korszak alaposabb megismeréséhez használhatjátok az általunk ajánlott irodalmat, de kereshettek más szakmunkákat is. Fontos, hogy a felhasznált szakirodalmakat mindenképpen tüntessétek fel!

A visszaemlékezésben térjete ki az alábbi szempontokra:

Derüljön ki a visszaemlékező hölgyről...

- ... lakóhelye, környezete (város, falu...), társadalmi helyzete, családi körülményei, esetleg mindezek változásai.
- ... életmódja és az abban bekövetkezett változások (munka, öltözködés, étkezés, szabadidő stb.).
- ... hogy hogyan tartotta a kapcsolatot a fronton lévő hozzátartozóival, milyen információi voltak a fronton történő eseményekről.
- ... hogy milyen volt az ő és a környezetében élők hangulata, hogyan változott ez a háború során.

A visszaemlékezés terjedelme ne haladja meg a 4 gépelt oldalt (8-10 ezer leütés szóközökkel). A beadandó dokumentumot szerkeszthetitek számítógépen, de készíthetitek kézzel is!

Mielőtt nekiálltok a munkának, érdemes a visszaemlékezés (memoár) műfaji sajátosságaival is megismerkednetek, ehhez segítséget találtok az ajánlott irodalomban.

- b) A visszaemlékezéshez illesszettek mellékleteket is, amelyek hitelesen dokumentálják, alátámasztják a visszaemlékezésben leírt, bemutatott eseményeket, állapotokat. Mind a négy szemponthoz kapcsolódjon 2-2 forrás (összesen tehát 8 db).

Ezek a mellékletek ne fiktívek legyenek, mint a visszaemlékezés szövege, hanem kutassatok fel eredeti történeti forrásokat (levelek, levelezőlapok, újságcikkek, fényképek, hivatalos okiratok, hadijelentések, rendeletek, naplórészletek stb.) az első világháború éveiből és azokat illesszétek hozzá a kitalált történethez (vagy fordítva is dolgozhattok: az összegyűjtött forrásokhoz találjátok ki a hozzá illő történetet).

Fontos, hogy a mellékletben csatolt források valóban kapcsolódjanak a visszaemlékezés szövegéhez, hogy érdemi információkat hordozzanak, a téma szempontjából relevánsak legyenek, változatos típusúak és témájúak legyenek, és hogy pontosan jelöljétek meg a források lelőhelyét.

Az első világháború éveiről rengeteg forrás jelent meg különféle forráskiadványokban, illetve sokat találhattok az interneten is. Néhány ötletet adunk az ajánlott irodalmak között, de bátran kereshettek másokat is, sőt akár levéltárakban vagy a családi ereklyék között is kutathattok!

A második fordulóra a 80 százalék felett teljesítő csapatok jutnak tovább. Ennek feladatai az aktuális versenytéma egy-egy jellemző, de a közoktatásban kevésbé hangsúlyos szegmensét ragadják meg, az eddigiekhez hasonlóan komplex feladatok segítségével. Fontos szempont, hogy a feladatlapon valamilyen módon helyet kapjanak térképes feladatok is. A verseny szervezői ügyelnek arra is, hogy a feladatok között minden esetben legyen olyan, amely a hétköznapi élet kérdéseivel foglalkozik, ami a korszakot „alulnézetből” láttatja, ily módon különösen alkalmas arra, hogy a korszakot ne csak megismerjék, de meg is értsék a diákok, s akár személyes kötődésük is kialakuljon. Minden feladat esetében fontos, hogy a megoldáshoz a tanulók kreativitására is szükség legyen.

Példaként a második forduló feladataira a 2012/2013-as feladatlapot közöljük, melyben szintén érvényesültek a fent bemutatott szempontok.

2013/2014. « Fából vasparipa » az ipari forradalom kora.

A második forduló feladatai:

A feladatlap az ipari forradalom következményeivel foglalkozik egy elképzelt, idealizált magyarországi város példáján keresztül. Elsőként e város infrastrukturális fejlődését kell bemutatni, illetve e város társadalmának változásait, a második feladat a városban lakók életmódját (lakáskörülményeit vagy szabadidős tevékenységét vagy társadalmi életét) vizsgálja az 1910-es években.

I. feladat

Mutassátok be egy elképzelt magyarországi város infrastrukturális fejlődését az 1840-es és az 1910-es évek között! (A város méreteiről, társadalmáról a feladat I./3. pontja is ad információkat, ezeket is vegyétek figyelembe.)

A mellékletben egy várostérképet találtok, ami egy fiktív magyarországi várost ábrázol az 1840-es években. Az utcaserkezet mellett jelöltük a fontosabb középületeket, közintézményeket, a közlekedési hálózatot. Nem a teljesség igényével, csak jelzésszerűen feltüntettünk néhány ipari és kereskedelmi létesítményt (műhelyt, üzletet) is. (Jelmagyarázatot szintén a mellékletben találtok.)

Feladatokat az, hogy ebből kiindulva bemutassátok e város fejlődését az alábbi módon:

I/1. Találjatok ki nevet a városnak!

I/2. Rajzoljátok meg (a mintához hasonló módon) a város 1910-es térképét!

A térképen (a cím, a tájolás és a jelmagyarázat mellett) jelöljétek

- az utcahálózatot,
- a fontosabb középületeket, közintézményeket,
- a fontosabb ipari/kereskedelmi létesítményeket,
- a közműveket,
- a közlekedési hálózatot!

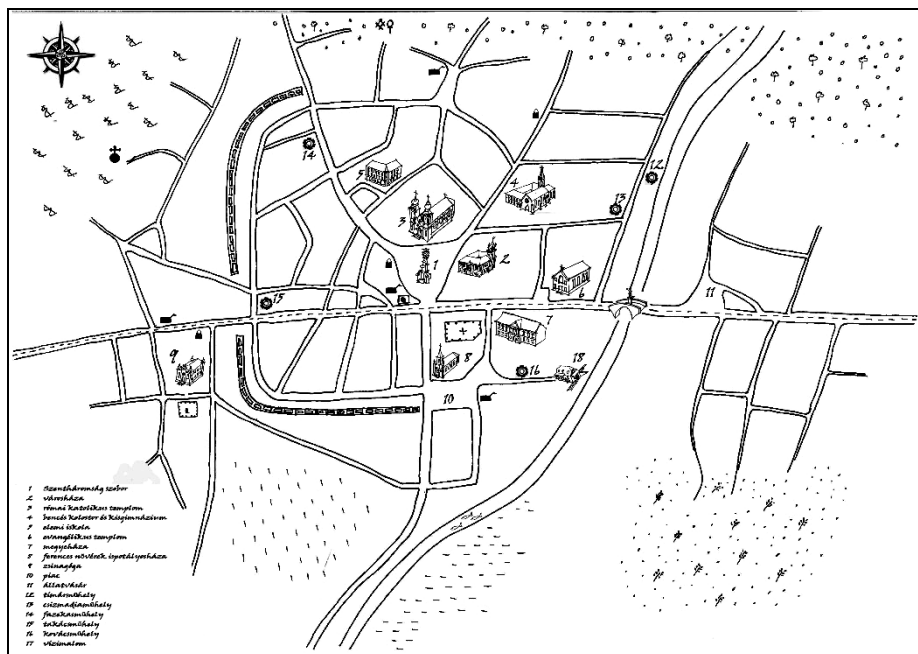
I/3. A térképhez a változásokat, illetve azok okait és irányát leíró szöveges magyarázatot is mellékeljétek, max. 2 gépelt oldal terjedelemben! A szövegben térjétek ki a következőkre:

- Hogyan és miért változott meg a város szerkezete (pl. hol, miért, hogyan jöttek létre új városrészek)?
- Milyen új közlekedési eszközök jelentek meg?
- Hogyan fejlődött a város ipara és kereskedelme?
- Milyen új közintézmények jöttek létre?
- Hogyan változott a város lakosságának száma? (Kiinduló adatnak használjátok a következőt: 1840-ben a lakosok száma: 6000 fő).
- Hogyan és miért változott a város nemzetiségi megoszlása? Kiinduló adatnak használjátok a következőt: 1840-ben a nemzetiségi megosz-

lás: 2823 (47,05%) szlovák, 1284 (31,55%) német, 1284 (21,40%) magyar nyelvű lakos.

Készítsetek a szöveghez magyarító ábrákat (diagram, táblázat) is!

I/4. A feladat mellé csatoljátok a megoldáshoz felhasznált irodalmak, illetve források jegyzékét!



1. ábra: Az 1. feladathoz megadott alaptérkép

II. feladat

Mutassátok be az elképzelt város lakóinak hétköznapjait, életmódját az 1910-es években! A feladatmegoldás előtt válasszátok ki a megoldásotok műfaját és témáját is! Három téma közül választhattok:

1. társadalmi szervezetek, egyesületi élet, vagy
2. lakáskultúra, vagy
3. szabadidő, szórakozás.

A három téma egyikéről az alábbi három műfaj valamelyikében kell írnotok:

1. Naplórészlet: a város egy, tetszőleges életkorú, foglalkozású, nemű stb. lakójának 1910 körül vezetett naplójából közölt részletek.

vagy

2. Blog: hasonlóan a naplórészlethez, itt is az 1910-es években keletkezett blogot kell létrehozni (feltételezve, hogy ez lehetséges volt), a bejegyzések stílusa tartalma ennek megfelelően legyen korhű, de használjátok ki a blog nyújtotta multimédiás lehetőségeket is (ha találtok korabeli képeket, hangfelvételeket stb., linkeljétek be őket, a bloglayoutját tervezzétek a századelő hangulatának megfelelően)! A blogot bármely portálon (blogspot, blogger, wordpress stb.) létrehozhatjátok, a kitöltött feladatlapban csak a linket kell megadnotok.

vagy

3. Újságcikk: a városban az 1910-es évek körül megjelenő újságban (napilap vagy tetszőleges folyóirat, magazin stb.) megjelenő cikk, pl. tudósítás valamely eseményről, riport, interjú...

Az írás terjedelme a naplórészlet és az újságcikk esetén: 5-6 ezer karakter (szóközökkel). Az írás terjedelme blog esetén: 3-4 ezer karakter (szóközökkel).

A feladat megoldását segítő szempontok, témánként:

Társadalmi szervezetek, egyesületi élet:

- a szervezet, egyesület jellege (országos vagy helyi; egyházi, állami; jogi formája, neve)
- a szervezet, egyesület tevékenysége, céljai (milyen jellegű, pl. jótékonyági, tudományos, szakmai, nyelvművelő, irodalmi, vallási, művészeti, gazdasági, sport, szórakozási célú; milyen rendszerességű a tevékenység, mi-ben nyilvánul meg a tevékenység)
- a szervezet, egyesület tagsága (a tagság száma, gyarapodása vagy csökkenése; a tagság etnikai, vallási, nemi összetétele; társadalmi összetétele: diákság, polgárság, arisztokraták, munkásság; önkéntes, meghívásos, jelöléses tagság)
- a település mérete, lakossága, ahol a szervezet működik; a szervezet hatóköre
- a szervezet, egyesület alkalmi, ünnepei, évfordulói, gyűlései (heti, havi, éves rendszerességű ülések; ünnepek, jubileumok, évfordulók, országos- vagy világtalálkozók)
- a szervezet, egyesület működésének külsőségei (öltözködés, egyenruha; használt helységek, épületek, állandó vagy változó hely)

Lakáskultúra:

- a ház mérete (földszintes vagy emeletes; többlakásos vagy nem) és elhelyezkedése (város központjában vagy külvárosban), milyen építőanyagokból épült (tégla cserépfedéssel, vályog nád/zsúptetővel, faház zsindellyel)

- a lakás bérlemény vagy saját tulajdon?
- a lakás mérete (szobák száma, funkciója; kiszolgáló helyiségek: konyha, kamra, előszoba)
- a lakás komfortfoka (fűtés, vízellátás/fürdőszoba, WC, világítás)
- a szolgálok világa (cselédszoba)
- a lakás berendezése és jellemzői (a bútorzat jellemzői; függöny, szőnyeg, tapéta, csillár, dísz tárgyak; reprezentatív vagy inkább otthonos?)
- térhasználat (kiknek van és kiknek nincs saját szobájuk?)

Szabadidő, szórakozás:

- a szórakozás/szabadidő eltöltésének nyilvános szinterei (vurstli, mozi, színház, sportverseny, vendéglátóhely, parkok, kertek stb.)
- a szórakozás/szabadidő eltöltésének magán szinterei (családi rendezvények, baráti összejövetelek, vendégeskedés formái, stb.)
- rendszeres vagy alkalmi, különleges esemény
- különböző társadalmi rétegek eltérő szórakozási/szabadidős szokásai
- a szabadidős/szórakozási tevékenység ideje (hétköznap, ünnepnap, esetleg nyaralás)
- különböző korosztályok és nemek eltérő szokásai (család együttes szabadidős tevékenységei, gyerekek, fiatalok, nők, férfiak speciális szokásai)

A harmadik forduló, vagyis a döntő, a diákok személyes részvételével Pécsen zajlik, melyre a legjobb nyolc csapat jut be. A programot két naposra terveztük, hogy a diákok ne csupán egy kiélezett versenyszereplésként éljék meg az egész tanéves készülésük csúcspontját, hanem oldottabb körülmények között bizonyíthassák képességeiket. A döntő péntek délután kezdődik az első két forduló legkiemelkedőbb alkotásaiból rendezett kiállítás megnyitójával. Az este folyamán az ország minden tájáról érkező csapatok – a verseny szelleméhez igazodva – szabadon választott műfajban, kreatív módon mutatkoznak be egymásnak és a szervezőknek, valamint a zsűrinek. A döntőre szombat délelőtt kerül sor a Pécsi Tudományegyetemen. A zsűri tagjai között történelemtanárok és történészek ismét vegyesen foglalnak helyet. Az első feladat pörgős, bemelegítő jellegű, inkább az ismeretek felidézését igényli, pl. képfelismerés vagy topográfiai feladatok által. Ezután két összetettebb feladat következik, többnyire szituációs játékok, vagy vita, melyek során a diákoknak szöveget kell alkotniuk és előadniuk úgy, hogy a megadott szerephez és a tárgyalt korhoz is hűek maradjanak. Az utolsó feladat történelmi kvíz, a Kérdezz-felelek! játék mintájára. (A kiállítás megnyitóról és a döntőről készült videók megtekinthetők a verseny honlapján és facebook oldalán.)

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a diákok rendkívül nyitottak a kreatív feladatmegoldásra. Már a legelső meghirdetett Kreatív történelem tanulmányi versenyre több mint 100 csapat nevezett az ország minden pontjáról. A részt vevő,

sőt a döntős csapatok tagjai közül sokan számoltak be arról, hogy (a verseny előtt) valójában nem is szerették a történelmet, pusztán a feladatok kreativitása miatt jelentkeztek – és nem bánták meg. Nemcsak gimnáziumok, de szakközépiskolák is rendszeresen részt vesznek eredményesen a versenyeken.

Az *Árkádia* és a *Kreatív Történelem tanulmányi verseny* a tudomány, a *tanárképzés* és a közoktatás kooperációjára épülnek: nemcsak az információ és a tudás kölcsönös átadását, sőt megvitatását, valamint egymás eredményeinek megismerését, adaptálását, de személyes kapcsolatok építését is elősegítik. A kezdeményezések létrehozói elsősorban a közoktatás igényeit tartották és tartják szem előtt, de a közös tevékenység eredményei mindhárom terület számára egyaránt hasznosak és számos innovációt képesek elősegíteni. A *Pécsi Tudományegyetem* e két vállalkozása – szerencsére – nem egyedülálló jelenség, de mindenképpen fontos és iránymutató kezdeményezések, a történettudomány és a történelemtanítás közötti párbeszéd és együttműködés egyre elismertebb fórumai.

Irodalom

- Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtan-könyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pépa.
- Bolla Márton (1847): *Egyetemes világtörténetének főbb vonalai*. Fordította Schröck Ferencz. 1–2. kötet. Kilián, Pest.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2006): Merre tovább történelem érettségi? Javaslatok az új történelem érettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 21–35.
- Gózszy Zoltán – Dévényi Anna (2011): *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html Letöltés ideje: 2015. 10. 10.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest–Dabas.
- Romsics Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris, Budapest.
- Szöke András (2004): Apostolok jogán? In: Albert B. Gábor (szerk.): *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Intézet, Budapest. 65–74.

HORIZONTÁLIS IRÁNYELVEK A PÉCSI NEVELÉSTUDOMÁNYI MŰHELY TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMJÁBAN

ARATÓ FERENC

a Pécsi Egyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
arato.ferenc@pte.hu

Ebben a rövid tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetéhez köthető neveléstudományi műhely törekvéseinek egyik dimenzióját. Egyrészt azokat a szempontokat mutatjuk be, amelyek a tanárképzést vizsgáló kutatás eredményeként körvonalazódtak, másrészt azokat a horizontális, a képzés egészét átfogó irányelveket, fejlesztési aspektusokat, amelyek a képzés helyi értékeiként rajzolódtak ki az elmúlt években. Bemutatjuk, hogy ezek az aspektusok összhangban állnak mind az európai, mind a tengeren túli egyetemfejlesztési, illetve tanárképzés-fejlesztési törekvésekkel.

A tanárképzési reform folytatásának kontextusa

Az alábbi tanulmányban azoknak a törekvéseknek egy részét foglaljuk össze, amelyek a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjának továbbfejlesztése érdekében fogalmazódtak meg. Mindezt egy olyan értelmezési keretrendszerben, amelyet egy konkrét fejlesztést támogató program¹ során, egy műhelysorozatra építve állítottak össze és jelenítenek meg a *PTE Neveléstudományi Intézetének és Pszichológiai Intézetének* kutatói és fejlesztői (Arató és Varga, 2015). Ez az értelmezési keretrendszer az akadémiai kiválóság inkluzivitására koncentrál. Vagyis arra a kérdésre, hogy hogyan lehet az egyetemi képzés minőségét, az akadémiai kiválóságot emelni az befogadó pedagógiai környezet, a sokszínű hallgatói összetételben rejlő lehetőségek kiaknázásával. A sokszínűség, s annak kapcsán az inkluzív szemlélet a kétezres években az Egyesült Államokban az egyetemi és főiskolai intézményfejlesztési törekvéseknek is az egyik legfontosabb aspektusává vált (Hurtado és mtsai, 2012; Williams és mtsai, 2005; Milem és mtsai, 2005; Bauman és mtsai, 2005), s az elmúlt években a hazai diskurzusból is megjelent (Varga, 2014, 2015a, 2015b). Ennek a megközelítésnek az egyik aspektusa a sokszínűség elérése az

¹ TÁMOP 4.1.2.B.2 -13/1. – Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli Régióban elnevezésű program.

egyetemi tanulási környezetben. Ez egyrészt vonatkozik a hallgatói összetétel sokszínűségére: a magyarországi hallgatók mellett külföldi hallgatók megjelenésére az egyetemen; az előnyösebb családi háttérű hallgatók mellett a hátrányos helyzetből érkező hallgatók egyetemre történő bejutásának és bennmaradásának elősegítésére; valamint a különböző fogyatékossgal élő hallgatók fogadását lehetővé tevő támogatási formák megjelenésére. A sokszínűség másik oldala annak az oktatói/kutatói/fejlesztői potenciálnak az artikulált megjelenítése, amely a tanárképzési program lebonyolításáért felelős. Vagyis a sokszínűség vonatkozik a Pécsi Egyetemen megjelenő oktatói sokszínűségre is. Ezt a sajátosságot szükséges megjeleníteni, hozzáférhetővé tenni a hallgatók számára, hogy a helyi értékek, irányvonalak, a tanárképzés pécsi arculatának elemei valóban részesei lehessenek egy sokszínű, befogadó egyetemi környezet kialakításának.

Eppen ebből a célból 2013-ban a *Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete Autonómia és Felelősség* címmel konferenciát rendezett, hogy teret adjon azoknak a rejtett értékeknek, amelyek a tanulásközpontú pedagógiai megközelítések területén lelhetők fel a pécsi neveléstudományi műhelyben. Az egy naposra tervezett konferencia az első alkalommal két naposra bővült, párhuzamos szekció-sorozattal. Az előadások mellett a műhelyek megtartásában is partnerek voltak hallgatók és a pályán lévő pedagógus kollégák. A következő *Autonómia és Felelősség* konferencián, 2014-ben, ahol a kompetenciaalapú megközelítés kontextusában vázolták fel a résztvevők a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjainak értékeit, már kirajzolódtak olyan horizontok is, amelyek valóban a pécsi eszmeiséghez, kutatási-fejlesztési területekhez, gyakorlati tevékenységekhez kötődnek. Horizontális, a képzés egészét átfogó irányelveknek nevezhetjük ezeket, hiszen szerepet „követelnek” maguknak az egész pécsi tanárképzési program horizontján, sőt más szakok képzési programjaiban is megjelenhetnek értékképző irányelvekként. A pedagógusképzés kompetenciaalapú megközelítése az egyik ilyen átfogó irányelv, amely jelenleg az egész hazai pedagógusképzésre kifejti hatását. Kiemelt hangsúlyt kap a pécsi műhelyben az a szempont, hogy a tanári kompetenciák mindig sajátos tanulási-tanítási környezetben bontakoznak ki, vagyis sajátos *intézményi, intézményfejlesztési kontextusban*. A tanárképzésben most válik egyre hangsúlyosabbá az intézményfejlesztés szempontjának a figyelembevétele, ami összekapcsolódik az egyetemek partnerintézményi hálózatának bővítésével, minőségfejlesztésével. A kompetenciaalapú megközelítésben a kritikai és reflektív hozzáállás követése (Galántai, 2014) mellett célunk továbbá olyan kompetencia-modellek beemelése a képzési programokba, amelyek a jogszabályi dokumentumokban rögzített modelleket kiegészítik, támogatják.

A másik kiemelkedő, s az országban talán egyedülállóan érvényesülő horizontális irányelv az *interkulturális sokszínűség* és a társadalmi *inklúzió* szempontrendszerének érvényesítése, különös tekintettel arra a megközelítésre, amelyet a romológia képvisel ebben a kérdéskörben. Itt az a további kérdés merül fel, hogy

amennyiben a transzverzális, interkulturális kompetenciák nem csak a pedagógus pályára készülők számára szükségesek, akkor milyen módokon tud ez a horizontális irányelv az egyetemi képzések többi programjában is megjelenni (Arató és Varga, 2015).

Harmadik irányelvként fogalmazódott meg a pécsi neveléstudományi műhelyben egy *multi-perspektivikus* értelmezési horizont elérésének szükségessége a tanárképzésben. Ennek alapját a meglévő és továbbfejlesztett nevelés- és művelődéstörténeti kurzusok, programelemek jelentik a pécsi tanárképzésben. A multi-perspektivikus megközelítés egyrészt a szinkrón és diakrón vizsgálati dimenziók komparatív, együttes értelmezését jelenti, másrészt a hazai, az európai, s az Európán kívüli kontextusok beemelését a képzés diskurzusaiba. Mindezt olyan képzésben célszerű megjeleníteni, amely problémaorientált megközelítésű, a kapcsolódó történeti források interaktív feldolgozására épül, interdiszciplináris tudományos-tanulási tevékenységeket biztosít.

A pécsi *Neveléstudományi Intézet* pedagógusképzés-fejlesztéssel kapcsolatos törekvéseiről több összefoglaló tanulmány is megjelent a közelmúltban (Bárdossy, 2014; Kéri, 2014; Varga, 2014), hasonlóan a fejlesztést segítő kutatási törekvésekről is (Mrázik, 2014; Arató, 2015a, 2015b; Szabó–Kucserka, 2015).

A tanárképzési programok továbbfejlesztési szempontjai

Az említett fejlesztési programban több kutatás is lezajlott, s a jelen tanulmány írásakor nem mindegyik eredménye volt még hozzáférhető. Az egyik kutatás a kompetenciaalapú pedagógusképzés intézményi kontextusának vizsgálatával foglalkozott (Arató, 2015a). A kutatás alapvetően feltáró jellegű kvalitatív kutatás volt, amelynek a célja, hogy lehetőség szerint egy adott gyakorlati félév kapcsán, három adatközlői célcsoportra építve (tanárjelölt hallgatók, mentortanárok, oktatók) feltárja azokat a gyakorlati elemeket, szempontokat, amelyeket tovább kellene erősíteni, esetleg pótolni célszerű az összefüggő egyéni gyakorlat továbbfejlesztése során.

Itt nincs hely kitérni részletesen a kutatás eredményeire, viszont az *1. táblázat*-ban összefoglaljuk azokat a fejlesztési szempontokat, amelyeket a három célcsoport visszajelzései alapján a fejlesztés irányait kijelölik.

A kutatási eredmények alapján öt klaszter rajzolódott ki. A *tájékoztató-tájékozódás* klasztere alapvetően az információcsere, az együttműködés általános szempontrendszerét vázolta fel. A tanárképzés két pillérjének (egyetemi képzés és iskolai gyakorlat) szorosabb együttműködését szorgalmazták az érintettek, kiemelve, hogy a két pillér együttműködésének trilaterális kapcsolatrendszerében szükség lenne az oktatók és mentortanárok mellett a hallgatók partneri bevonására épülő interperszonális keretekre. A két pillér együttműködésének strukturális kereteit az egyetemi oldalnak kellene kezdeményezni, illetve fenntartani. Fontos szempontként fogalmazódott meg, hogy egy közösen értelmezett és felállított kritériumorien-

tált rendszer képezhetné a tartalmi és/vagy kimeneti követelmények közös dimenzióját.

1. táblázat: Minőségfejlesztési szempontok a pécsi tanárképzési programok számára (Arató, 2015a)

<i>Tájékoztató-tájékozódás</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kétpillérű értelmezési keretrendszer 2. Trilaterális együttműködések rendszere 3. Az egyetem által kiépített strukturális garanciák 4. Kritériumorientált rendszer
<i>A gyakorlatot kísérő rendszer funkciója</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Differenciált, világos funkciók 2. Kompetenciaalapú, de személyre szabott képzést biztosító funkció 3. Minden gyakorlatot támogató funkció 4. Folyamatelvűséget biztosító funkció 5. A gyakorlóhelyi kontextus funkciója 6. Interperszonális elemek jelentősége 7. A horizontális tanulás funkciója 8. Képzésértékelési funkció
<i>A szakmódszertani dimenzióval kapcsolatos további fejlesztési igények</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Képzési kimeneti követelmények (szakmai és szakmódszertani kompetenciák) 2. Egyetemi mentorálás 3. A szabályzók mentén történő szakmódszertani adaptáció támogatása, folytatása 4. Diszciplináris képzés fejlesztése
<i>Pedagógiai-pszichológiai képzési-fejlesztési dimenzióval kapcsolatos további fejlesztési igények</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. A képzési elemek szakmai koordinációja 2. Képzési kimeneti követelmények (nyolc tanári kompetencia modell) 3. Széles fejlesztési horizont biztosítása
<i>Tanári tevékenységek megjelenése az egyetemi szemináriumokon, kísérőszemináriumokon, a gyakorlatban</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Strukturált bevonódás az intézmény életébe 2. A tevékenységek kontextusa 3. Szülői, partneri kapcsolatok

A *gyakorlatot kísérő rendszer* klaszterében talán a legfontosabb üzenet az volt, hogy már a tanárképzés elejétől fogva kísérje az egyetemi képzést a gyakorlati képzés pillérje, illetve, hogy minden egyes, a gyakorlati helyen végzett tevékeny-

séghez kapcsolódjon valamilyen egyetemi képzési programelem. Az egyetemi és gyakorlati képzési programelemek funkcióját, képzésben betöltött szerepét világosabban, s egymástól megkülönböztethetően szükséges a képzés lebonyolítóinak artikulálni a képzésben résztvevők számára. A kompetenciaalapú megközelítés szerkesztésének részét képezi a személyre szabott fejlesztés előtérbe helyezése már a képzés elejétől, de különösen a gyakorlati évben. Így az összefüggő gyakorlat a gyakorló egyéni fejlesztési folyamattervébe ágyazottan jelenik meg. Másik oldalról ugyanakkor fontos, hogy a gyakorlat az intézményi gyakorlat kontextusába illesztve valósuljon meg, vegye figyelembe az adott gyakorló hely programjait, gyakorlatát, intézményfejlesztési és működtetési törekvéseit is. Vagyis jelenjen meg hangsúlyosan a gyakorlóhelyi kontextus a tanárjelöltek számára. Kiemelt szempontként jelent meg továbbá a trilaterális interperszonális kapcsolatok szerepe a kétpillérű képzési folyamatában, s ezen belül a horizontális tanulás külön szempontként is nagy hangsúlyt kapott. Horizontális tanulásként tekintjük azokat az együttműködésre épülő tanulási, vagy fejlesztői műhelyeket, amelyek során az azonos helyzetben lévő hallgatók – egymás tapasztalataira, egyéni kutatásaira-fejlesztéseire építve – kölcsönös tanulási helyzetben mozgósítják és fejlesztik tanári kompetenciáikat. Ilyen helyzetek például, amikor a gyakorlaton lévő tanárjelölt társakkal közösen reflektálnak az átélt tanítási tapasztalatokra, kérdésekre, problémákra, problémamegoldásokra, vagy amikor a közös tanulást szem előtt tartva kölcsönösen látogatják egymás óráit, s meg is beszélnek azokat. Az összefüggő gyakorlat időszakában egyben az egyetemi képzés hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával kapcsolatos visszajelzésként is értelmezendő, vagyis szükséges megalkotni azokat a visszajelzési formákat – s a kétpillérű együttműködés részévé tenni –, amelyek az egyetemi képzés számára biztosítanak folyamatos visszajelzést mindig az adott évben gyakorlaton lévő tanárjelöltek felkészültségéről.

A *szakmódszertani képzés programelemeivel* kapcsolatban az fogalmazódott meg, hogy a szakmai és szakmódszertani kompetencia-elemek alkossák a képzések a képzési programelemek, illetve a teljesítés kritériumrendszerét. Fontos szempontként jelent meg, hogy a *Pécsi Tudományegyetemen* a szaktárgyi tanszékekhez kapcsolt szakmódszertani képzések során hasznos lenne a hallgatók egyénre szabott képzési folyamatát oktatói mentortevékenységgel segíteni, illetve a hallgatók egyéni fejlesztési terveit szakmai szempontból koordinálni. Vagyis a szakmódszertani képzés részeként, az ott oktatók feladata lehetne az egyéni fejlesztési tervek segítése, személyes támogatása, mentorálása. A képzésben részt vevő oktatók közül ők azok, akik mind a diszciplináris, mind a tanárképzési folyamatokra rálátással rendelkeznek, s így a két területen szükséges egyéni fejlesztési törekvéseket két oldalról támogathatják. A szakmódszertani területhez kötik mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a mentortanárok az oktatáspolitikai szabályozók rendszerének, az adott műveltségterülettel kapcsolatos dokumentumainak megismerését, feldolgozását, implementációját segítő képzési programelemeket. Kulcskérdésként merült fel

a diszciplináris, szaktárgyi kurzusok továbbfejlesztésének igénye. A szaktárgyi kurzusoknak vagy programelemeknek lehetne olyan dimenziója, illetve feladata, amely az adott terület iskolai leképezését, a tudományos problémák közoktatási kontextusban történő megjelenítését vállalja.

A *pedagógiai-pszichológiai képzési programelemekkel* kapcsolatban az az igény fogalmazódott meg, hogy a képzésnek ez az eleme koordinálja a tanárképzési programok egészét szakmai szempontból, kezdeményezze az egyes programelemek kiigazítását, továbbfejlesztését. Fókuszában olyan általános tanári kompetencia-modellek álljanak, mint amilyen a végzettség megszerzéséhez szükséges tanári kompetencia-modell (lásd 2. melléklet a 8/2013. /I. 30./ sz. EMMI rendelethez).

A következő klaszter a *tanári tevékenységek* területén rajzolódott ki. Itt három szempont volt érzékelhetően fontos a válaszolók számára. A hallgatók lehetőleg valamilyen strukturált módon kapcsolódjanak az intézmények életébe (például szakos munkaközösség tagjaként, vagy egy módszertani fejlesztőcsoport tagjaként például drámapedagógiai csoport stb.). Fontos, hogy az intézmény teljes tevékenységrepertoárt kínáljon fel a tanárjelöltnek. A gyakorlat ne korlátozódjon a tanításra és felületes intézményi jelenlétre (például folyosói ügyelet), hanem valóban széles tárházát kínálja a tanárjelöltek gyakorlati felkészülésének. Harmadikként különösen hangsúlyos szempont, hogy a jelölteknek legyen alkalmuk az eredményes kapcsolattartási és kommunikációs formák megtapasztalására a szülőkkel, szakszolgáltatókkal, illetve egyéb szakmai szolgáltatókkal.

A *Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetéhez* köthető képzési programelemek továbbfejlesztésére megfogalmazódott javaslatokat egy másik tanulmány foglalja össze (Arató, 2015b). Ebben a tanulmányban egyrészt a kétpillérű elemek vizsgálatára kerül a hangsúly, valamint annak elemzésére, hogy a javaslatok mennyiben elégítik ki az érintettek által megfogalmazott továbbfejlesztési szempontokat.

Az inkluzivitás szempontjának jelentősége

A pécsi neveléstudományi műhelyhez köthető korábbi kutatások azt igazolták, hogy az interkulturalitás és az inkluzivitás szempontja kiemelt fejlesztési területként kell, hogy szerepeljen a képzési programokban (Arató, 2012, 2015c; Varga, 2014, 2015b, Rayman, 2015). Ezt indokolják például a 2014-ben végzett kvalitatív kutatás eredményei is, amelyet általános iskolai pedagógusok és igazgatók körében végeztünk (Arató, 2015c; Rayman, 2015). E kutatásból kiemeljük például azokat a sztereotípiákat, amelyek mind a hallgatók, mind pedig iskolaigazgatók körében előfordultak (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A hallgatók és vezetők roma/cigány csoportokkal kapcsolatos sztereotípiá-repertoárjának összevetése (Arató, 2015c)

<i>Repertoár I.</i>	<i>Hallgatók</i>	<i>Vezetők</i>	<i>Repertoár II.</i>
Biológiai érvrendszer	X	X	Cigánybűnözés
		X	Genetikai érvek
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Áldozat okolása	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Teljesítmény redukció
Etnocentrizmus	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Kulturális színvakság	X	?	?

A kutatás eredményeképpen részletes leírásra kerültek (Arató, 2015/c) a szereplő sztereotípiák megnyilvánulási formái, s az is, hogy e sztereotípiák milyen területen befolyásolhatják a tanulók teljesítményét (például középiskolai továbbtanulás), továbbá azt a témakör is, hogy mennyire befolyásolják mindezek a vezetők jövőképét. A kutatási eredmények információkat adnak arról is, hogy a szülővel való kapcsolattartás alternatív, partneri megközelítésre épülő módozatai befolyásolhatják a sztereotípiák kritikus és reflektív felülvizsgálatát, ezáltal befolyásolhatják a tanulói teljesítményeket is. Az eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy szükséges az interkulturális kompetenciák területén is fejlesztési tevékenységet végezni, hogy a pályára kilépő tanárok kritikus és reflektív módon tudjanak a sztereotip gondolkodási sémákra reagálni.

Egyetemfejlesztési szempontból is felmerül az inkluzív megközelítés aspektusának hangsúlyos megjelenítése (Varga, 2014, 2015b). A bevezetőben említett kötet (Arató és Varga, 2015), amely a *befogadó egyetem* koncepcióját alkotja meg a hazai diskurzus számára, építve a nemzetközi szakirodalom meghatározó forrásaira is, kifejezetten olyan aspektusokkal igyekszik gazdagítani a nemzetközi modelleket, amelyek a pécsi neveléstudományi műhely által képviselt, a paradigmába illeszkedő megközelítéseket ajánlják fel az akadémiai kiválóság, minőség fejlesztésére. A felkínált fejlesztési aspektusok, egybe esnek azokkal az átfogó, horizontális irányelvekkel, amelyeket az *Autonómia és felelősség* konferenciák során a tudományos közösség kibontott, megjelenített, s fentebb már bemutattunk.

Az inklúzió *folyamatelvű* megközelítése és modellje mellett (Varga, 2015a), megjelennek a *diverzitás*, a *dialogicitás*, az *identitás* és *sokszínűség* szempontjai, illetve a *részvétel strukturális feltételeivel* foglalkozó poszt-strukturális szempontok.

Ezek azok a tudományterületi dimenziók, amelyek a fejlesztés egyik produktumaként megszülető *Autonómia és felelősség* neveléstudományi folyóirat tematikus vezérfonalait is jelentik egyben.

A pécsi neveléstudományi műhely az *Egyesült Államok* egyetemfejlesztési törekvései mellett igyekszik azokat a fejlesztéseket is figyelembe venni, amelyek az *Európai Felsőoktatási Térségben* is izgalmasak lehetnek. Ezért részt vesz olyan tanárképzési programok fejlesztő munkájában, amelyek kifejezetten a fenti irányelvek, horizontok mentén igyekeznek a tanárképzés segítségére lenni. Ilyen program az *Európa Tanács Pestalozzi programja*, amelynek legújabb kiadványa (*Montpoint-Galliard és Lázár, 2015*) kifejezetten azokat a transzverzális attitűdöket, képességeket, ismereteket célozza, amelyek az állampolgárok számára fontosak lehetnek a demokratikus együttélés szempontjából. Ehhez kapcsolódóan olyan kompetens viselkedéseket írnak le, illetve gyakorlati modelleket mutatnak be, amelyek a tanárokat segíthetik e szükséges kompetenciák fejlesztésében osztálytermi és tanórán kívüli keretek között. A 3. táblázatban vázlatosan összefoglaljuk a három tudományos műhely – közöttük a pécsi neveléstudományi műhely – legfontosabb, egymásra utaló aspektusait.

3. táblázat: A pécsi neveléstudományi műhely által megjelenített aspektusok illeszkedése nemzetközi törekvésekhez

<i>Inkluzív akadémiai kiválóság (Amerikai Egyetemek és Főiskolák Szövetsége, USA)</i>	<i>Pécsi neveléstudományi műhely (Pécsi Tudományegyetem)</i>	<i>Transzverzális attitűdök, képességek, ismeretek (Pestalozzi Program)</i>
<i>Bauman és mtsai, 2005, Milem és mtsai, 2005, Williams és mtsai, 2005</i>	<i>Arató és Varga, 2005</i>	<i>Mompont-Galliard és Lázár, 2015</i>
Multikulturális kompetenciák szükségessége	Kompetenciaalapú megközelítés intézményi kontextusban	Transzverzális kompetenciák a demokratikus együttéléshez
Sokszínű tanulási környezet	Diverzitás mint érték	Sokszínűség és empátia
Inkluzív egyetemi környezet	Inkluzivitás, méltányosság	Emberi jogok és méltányosság
Szociális identitás, dialógus szükségesség	Dialógus, szociális identitás	Személy és interakció
Szervezeti, viselkedési, pszichológiai dimenziók átalakításának szükségessége	A részvétel strukturális megközelítése, kooperatív struktúrák	Kooperáció és részvétel
Sokszínű tantervek, tantervi diverzitás	Tanulásközpontú, konstruktivista megközelítés, diverz tantervi utak	Tudáskonstrukció és ismeretelmélet

A 3. táblázat jól mutatja, hogy a felmerülő kérdésekre hasonló válaszok, törekvések fogalmazódtak meg. Ezek a törekvések kiegészülnek majd azokkal az eredményekkel, amelyek a pécsi neveléstörténeti és komparatiztikai vizsgálatok eredményeként születnek meg a közeljövőben a különböző tanárképzési programok összehasonlító vizsgálatából.

Összegzés

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési programjainak pedagógiai képzési elemeiért felelős *Neveléstudományi Intézet*, a hozzá köthető pécsi neveléstudományi műhely a saját képzésében érintett célcsoportok visszajelzéseire építve kíván hozzájárulni a tanárképzés reformjának folytatásához, a kutatások eredményeként jelentkező szempontok, irányelvek megjelenítésével. A munka a tanárképzés fejlesztésének keretében egyetemfejlesztési stratégiai kérdésekhez is kínál – nem csupán a tanárképzés szempontjából – olyan további szempontokat, vagy stratégiai javaslatokat, amelyek a nemzetközi neveléstudományi diskurzus kutatási eredményeire támaszkodva tártak fel fejlesztési aspektusokat az akadémiai kiválóság fejlesztéséhez.

Irodalom

- Arató Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Újjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24–32.
- Arató Ferenc (2015a): Feltáró jellegű kutatás a Pécsi Tudományegyetem tanári, egyéni öszszefüggő gyakorlatának megvalósulásáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 4–38.
- Arató Ferenc (2015b): Ötletek, javaslatok új felsőoktatás-pedagógiai műfajok kialakítására a PTE Neveléstudományi Intézetének pedagógiai kurzusain. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 39–72.
- Arató Ferenc (2015c): Korlátozó előítéletek intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség*, 1. sz. 45–58.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk., 2015): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak*. Pécsi Tudományegyetem NTI, Pécs.
- Bárdossy Ildikó (2014): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 19–44.
- Bauman, G. – Bustillos, L. T. – Bensimon, E. M. – Brown, Ch. – Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Re-*

- sponsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA, 57.
- Galántai László (2014): A felejtés kritikája – A neveléstörténet fókuszáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89–154.
- Hurtado, S. – Alvarez, C. L. – Guillermo-Wann, C. – Cuellar, M. – Arellano, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. and Paulsen, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 27. Springer Science + Business Media B.V., 41–122.
- Kéri Katalin (2014): Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 45–56.
- Kucserka Zsófia – Szabó Veronika (2015): Intézményen belül és intézmények között: egy kooperatív műhelymunka tanulságai. In: Arató Ferenc (szerk.) (2015): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 73–82.
- Milem, J. – Chang, M. – Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Mompoin-Gaillard P. – Lázár I. (2015): *Developing competences for democracy, 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)*. Council of Europe, Strasbourg.
- Mrázik Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 77–88.
- Rayman Julianna (2015): Diverzitás az iskolában: pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és felelősség*, 2. sz. 31–44.
- Varga Aranka (2014): Inkluzivitás a pedagógusképzésben. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 57–76.
- Varga Aranka (2015a): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*, 1. sz. 5–18.
- Varga Aranka (2015b): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE-WHSz, Pécs.
- Williams, D. A. – Berger, J. B. – Shederick, A. McCl. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.